OPVOEDING ONDERWIJS



MISVORMING

DE AS – NUMMER 9/10



Tweede jaargang, nummer 9/10 (dubbelnummer).
Mei-augustus 1974.
De As is een gezamenlijke uitgave van de uitgeverijen Ram/Rotterdam en Pamflet/Driebergen.
Verschijnt 6 maal per jaar
Abonnement: ƒ 12,50 of meer per jaar.
Prijs van dit nummer: ƒ 2,95, per post ƒ 3,60.
Bestellingen: uitsluitend door storting van het verschuldigde bedrag op giro 255 38 50 t.n.v. Pamflet, Driebergen.
Redaksie: Bickerstraat 2c, Rotterdam-4.
Administratie: postbus 17, Driebergen.
Redaksiekollektief: Boudewijn Chorus, Anton Constandse, Thom Holterman, Rudolf de Jong, Wim de Lobel, Arthur Mendes-Georges, Simon Radius en Hans Ramaer.
Verder werkten aan dit nummer mee: Joke Holdtgrefe Leonie Kwakkelstein, René Mendel, Walther Micke, Gerard Alsteens en Loek Zonneveld.
Lay-out: Hans Ramaer.

ONDERWIJS EN POLITIEKE VORMING

SIMON RADIUS

1.

Politiek is alles wat zich aan processen voordoet die betrekking hebben op het beleid dat een staat voert: het totstandkomen van het beleid, de besluitvorming, de uitvoering ervan, de konsekwenties, het legitimeren van macht en het gebruiken van geweld, de gereglementeerde strijd om de macht te behouden of over te nemen, de verschillende organen, instellingen, belangengroeperingen, kiesstelsel, partijsisteem enz.
Daar het begrip politiek verstaan wordt als tegenstelling tot het begrip geloof, wereld- of levensbeschouwing en van waaruit verschillende tegenstellingen kunnen ontstaan. Politiek als kanaal voor praktiese veranderingen versus de reflektie op de zin van het bestaan; politiek als een vulgaire zaak versus de diepte van de levensovertuiging. En voorts politiek als iets waar jeje niet mee bemoeit; als iets dat je moet nalaten omdat je anders niet objektief of neutraal kunt blijven; als iets wat mensen doen die op

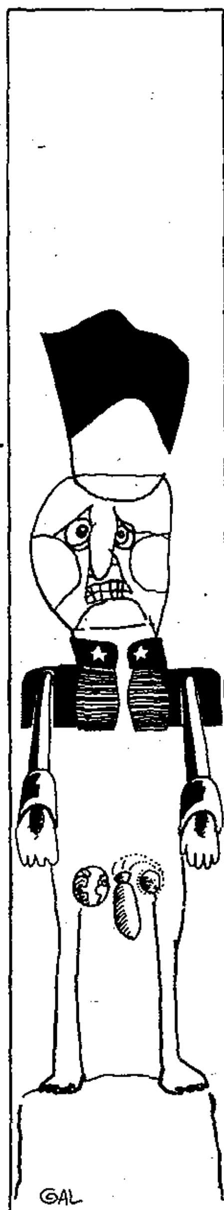
geslepen wijze hun doeleinden willen bereiken, zowel een politikus, een diplomaat als een slimme koopman, hetzij door de doeleinden te verzwijgen, hetzij de zaak anders voor te stellen, hetzij door bepaalde suggesties te wekken.
De school houdt zich op deze drie nivo's bezig en doet volop aan politiek. In de eerstgenoemde betekenis is dat ondergebracht onder vakken als staatsinrichting (de instellingen van de staat, de werking er van enz.) en maatschappijleer (de geschiedenis van de staat, staatmaatschappij - samenleving, de processen, de machten, belangentegenstellingen enz.). In de tweede betekenis zien wij het onderwijs in al zijn geledingen bezig met allerlei levensbeschouwelijke zaken, de schoolstrijd, de theorie over de verhouding levensbeschouwing en ópvoeding, de openbare school die begrepen wordt als neutraal, objektief en tolerant jegens andersdenkenden, de opleidingsinstituten waar de geschiedenis over de opvoeding voorgesteld wordt als de geschiedenis van de grote denkers. Vanuit deze benadering glijden we dan vanzelf naar de derde betekenis toe, waar het onderwijs ook optimaal bezig is. Zoals behoor bij deze vorm van politiek handelen worden de beweegredenen en doeleinden verzwegen. Die moeten geraden worden. Dat geldt dan ook in hoge mate voor de uitspraak van bepaalde groepen: "de school doet niet aan politiek". Heel de objektieve opvoedingsleer in de westerse wereld kenmerkt zich door het niet ekplisiteren van haar politieke achtergrond en zij wordt daardoor "ideologie", een ideeënsisteem dat gericht is op het versluieren en verborgen houden van de bedoelingen waar het om gaat.

2.

Het gaat hier om een politiek proces gericht op doelstellingen en met gebruik van een volledig en goed gediferentieerd geheel van machtsmiddelen. Doelstelling - het behouden van de bestaande kapitalistiese orde -. Middelen-verborgen indoctrinatie, overdracht van de heersende ideologie. De impliciete politieke vorming van de schoolboeken is o.a. door Loek Zonneveld (1), Bernt Feis (2), en door groepen als de K.L.A. (Kritiese Leraren Amsterdam) (3), het S.O.F.



(Socialistisch Onderwijs Front) (4), de Onderwijswinkels, uitvoerig aan de orde gesteld, Bernt Feis b.v. onderzocht een tiental geschiedenisboeken die momenteel in gebruik zijn. Bij zijn analiese van de leerstof lette hij vooral op inhoud en taalgebruik en ging na hoe elk der schoolboeken schreef over bepaalde onderwerpen, als Vietnam, ontwikkelingshulp (hier: onderontwikkeld gehouden landen), het kommunisme, dekolonisatie, arbeidsverhoudingen, de EEG, Amerika. Kenmerkend voor al deze schoolboeken is het oppervlakte denken, de misleidende voorstelling van de vredeswil en de macht van de UNO, EEG en NAVO, het zwijgen over de machtsuitoefening van de multinationals (Shell, Philips, General Motors enz.) het niet inzichtelijk maken van maatschappelijke strukturen, processen, machtsverhoudingen, belangentegenstellingen, klassenstruktuur van de samenleving, uitbuiting van armgehouden landen. Gesuggereerd wordt dat we in een samenleving leven die Op Weg is, en waarin we gelijke kansen krijgen en die in beginsel door waarden en idealen wordt geleid (godsdienstoorlogen, idealisties denken). Op geen enkele wijze wordt in deze boeken tegeninformatie gegeven. Deze teoretiese verduidelijking van deze impliciet gehouden politieke vorming en het op de markt brengen van tegeninformatie via andere uitgeversmaatschappijen dan de grote schoolboekenconcerns is dan ook zelf een belangrijke aktiviteit van de politieke vorming. Bernt Feis noemt een aantal kritiese projekten (parlementarisme; ontwikkelingshulp) en aktiegroepen (toestand arbeider 1873/1973): de K.L.A. -Scholing-in-aktie; Sjaloom, Jan van Hona Tanzaniaprojekt; het L.E.D.O.-projekt (leren door doen) van het Instutuut voor Onderwijskunde RU Groningen moeten we hier ook noemen in de reeks van uitgaven die het ontwikkelen van krities bewustzijn t.a.v. maatschappelijke problemen en processen bij scholieren brengt; Nieuwsbrief 7- projekt "de ingreep van de mens op de aarde", enz.



3.

Niet alleen door andere schoolboeken en projekten wordt informatie gegeven. Een hele reeks

toneelwerkgroepen houden zich bezig met het maken van vormingstheater, politiek toneel, edukatief theater, die alle het theater als een middel gebruiken om mensen te aktiveren. Het theater heeft volstrekt eigen mogelijkheden van overdracht om de maatschappelijke verhoudingen, de bezitsverhoudingen inzichtbaar te maken en te verduidelijken, om door te dringen tot de kern van allerlei maatschappelijke situaties en relaties van afhankelijkheid. Diverse theatergroepen gaan vanuit dit vertrekpunt hun eigen weg: de toneelgroep Proloog met de Revue van de verandering, Neus en Ko op zoek naar het verzwegen nieuws met prachtige begeleidingsbrochures; het Werktkeater met produkties op basis van een groepsproces, die op elkaar aansluiten, het arbeiderstheater Sater, het Dokumentair Aktueel Theater, G.L.Twee, Diskus om er maar een paar te noemen.

4.

Politieke vorming in de zin van tegeninformatie vindt ook plaats met gebruikmaking van kindertoneel, rollenspel (uitbeelden van een rol) en simulatiespelen (simuleren van situaties en relaties) (5). Ook Peter Boskma heeft op de grote betekenis van het simulatiespel voor de politieke vorming gewezen (6) en diverse spelen (oorlog en vrede, ontwikkelingssamenwerking) ontworpen. De spelen zijn er o.a. op gericht om inzicht te doen ontstaan over de maatschappelijk-kulturele bepaaldheid van het eigen gedrag, over de processen van maatschappelijke besluitvorming en over de eigen wijze van funktioneren in besluitvormingsprocessen en konfliktsituaties. De vereniging van deze drie praktijkdoelstellingen kan dan het inzicht helder maken dat het leven van ieder individu in hoge mate afhankelijk is van de bestaande machtsverhoudingen en ontwikkelingen. Van daaruit kan dan de motivatie tot politiek handelen ontstaan om de zaken te veranderen, waarmee de politieke apathie is doorbroken. Ook Oskar Negt (7) heeft belangrijk materiaal geleverd die het inzihct o.a. via spel, kennis vergroten in politieke en sociale situaties. In zijn, met enige anderen samengestelde, werkkahiers komen o.a. aan de orde de pesterij van superieuren, de lopende band, de ploegendienst (in "Die Würde des Menschen in der Arbeitswelt"), staking, loonschaal, werkkwalifikatie (in "Konflikt um Lohn und Leistung"). De "sociologische fantasie" kan tot de ontdekking leiden dat de maatschappij veranderd kan worden.

5.

Ook Paul Goodman heeft hierop gewezen. Wanneer het inzicht ontstaat, dat de bestaande maatschappelijke kondities histories gegroeid zijn uit een lang proces van kompromissen tussen belangen-

groepen en hun machtstrijd, en dus niet zoiets als een natuurgebeuren zijn, ontstaat er meestal een verderreikend inzicht. Namelijk dat deze kondities niet alleen vermijdbaar waren geweest, maar dat zij de uitwerking zijn van een gewilde politiek die bepaalde belangen honoreert en andere uitsluit, dat een bepaalde stijl bevorderd wordt en andere verboden of onmogelijk gemaakt.(8) Wanneer het geloof dat het niet in onze macht ligt om de grote maatschappelijke omstandigheden te veranderen - een geloof dat zich uitdrukt in de apathie van de volkmassa's - kan worden afgebroken, op grote schaal, dan is er een revolutionaire situatie ontstaan, deze kan door een verzetskultuur, waarvan wij tot nu toe al een paar komponenten hebben genoemd, worden voorbereid.

6.

Het afgelopen jaar heb ik mij bezig gehouden met een onderzoek op een basisschool in Rotterdam, die in een buurt ligt die men pleegt aan te duiden als benadeelde volksbuurten. Het ging er om na te gaan hoeveel inzicht en welke inzichten en opvattingen arbeiderskinderen hebben (10 - 13 jaar) hebben over de aard van de maatschappij waarin zij leven. Hebben zij bijvoorbeeld enig inzicht in de gelaagdheid en de klassenstruktuur van deze maatschappij, hoe denken zij over de gelijkheid en ongelijkheid van mensen, over machtsverhoudingen in het klein en groot, over inkomensverschillen gekoppeld aan de vooropleiding en de aard van het werk, over de tegenstelling arm en rijk, in het klein en groot. Een der klassen (5e) was geruime tijd bezig met een India-projekt. Zelf leidde ik met de leerkrachten allerlei kring- en klassegesprekken, groepsdiskussies, rollen- en simulatiespelletjes. Het volgende spelletje leent zich wel om in dit korte bestek te laten zien dat men van rollespelletjes niet alleen gebruik kan maken als leervorm, waardoor kinderen leren inzien hoe een maatschappelijke situatie in elkaar zit en zelf ontdekken - want een spelletje wordt tal van keren op andere wijze herhaald - dat ze er in het begin weinig van wisten, maar ook als een diagnosties hulpmiddel voor onderzoekers, leraren, om helder te krijgen hoever het maatschappelijk inzicht van kinderen reikt en hoe groot de maatschappelijke bewustwording is. De rollen zijn een pompbediende, een chef van een pompstation met zelfbediening, een klant die erg onhandig is. De situatie die gesimuleerd moet worden is deze dat de klant erop staat geholpen te worden omdat hij het allemaal zelf niet kan. De bediende weigert. Wat doet nu de chef. In het begin van zo'n spel - en zeker als de kinderen deze dingen voor het eerst doen - ontwikkelen zich de grootste taferelen. Lachen, gieren, brullen. Pas langzamerhand dringt het besef door, in verband met het steeds weer doorpraten achteraf van de in-

houd en de vorm van wat ze bedacht hebben, dat het niet om toneelspelen gaat, maar dat je er wat van leren kunt. In het uitbeelden van een situatie ontdekken we dat ze sommige feitelijke dingen eigenlijk niet weten (hoe werkt zo'n pomp, hoe wordt hij gevuld, wat voor handles er zijn) en later dat ze geen inzicht hebben in allerlei relaties tussen mensen en hun tegengestelde belangen. Door de voortdurende herhaling en evaluatie (die ze vooral in het begin goed saai vinden) kan bereikt worden dat de werkelijke situatie steeds dichter naar de simulatiewerkelijkheid wordt getrokken, waardoor allerlei soorten van zelfontdekking optreden aan de hand van de impulsen die de onderwijzer in de situatie injekteert. Dit spelletje is bijv. geschikt om belangentegenstellingen tussen mensen in een zelfde situatie helder te maken. De spelleider kan omgekeerd de mate van bewustheid t.a.v. belangentegenstellingen "meten". Toen dit spelletje 5 keer herhaald was in een klas (6e) riep ineens een jongen "nu snap ik wat u bedoelt met het spelletje; "die pompbediende is altijd de dupe". De spelbedoeling was eigenlijk "belangentegenstellingen" te laten zien en de processen daarbij (b.v. de pompbediende moet helpen van de baas, gaat een volgend keer pesterig lang helpen, wordt met ontslag gedreigd, een hogere chef klaagt over de omzet enz.), maar deze opmerking leidde tot een langdurig klassegesprek en gaf aanleiding tot allerlei andere leerprocessen.

7.

Jürgen Habermas heeft gesteld (Technik und Wissenschaft als "Ideologie") dat vooral twee tendensen de verdere voortschrijding van het kapitalisme beheersen: (1) het toenemen van de behoefte van de staat om tussenbeide te komen als de "stabiliteit" van de maatschappelijke orde gevaar loopt en (2.) de groeiende afhankelijkheid van onderzoek en techniek die de wetenschapsbeoefening tot een produktiefaktor van de eerste orde maken. De onpartijdigheid van wetenschaps- en techniekbeoefening is een fiktie en het aan de universiteiten ontwikkeld objektief en empiries wetenschapsbegrip levert een uitstekend instrumentarium op voor de verdoezeling van de feitelijke werkelijkheid en het scheppen van een vals ideologies bewustzijn. Op hetzelfde moment dat de laatkapitalistiese maatschappij praat over mondigheid en participatie van de gewone burger smoort ze het krities bewustzijn en bevordert ze het domhouden van mensen met een technokratiese ideologie gericht op de bevordering van de ontpolitisering c.q. het ontpolitiseerd houden van grote groepen der bevolking.
Dat dit goed lukt vindt ook Oskar Negt, een jongere vertegenwoordiger van de Frankfurter Schule, die- in tegenstelling tot Adorno, Horkheimer en Marcuse - de arbeidersklasse als de eni-

ge klasse beschouwt die over het materieel geweld beschikt dat revolutionaire veranderingen van de maatschappij kan bewerkstelligen. Hij ziet de radikalistiese intelligentsia niet als de drager van deze ontwikkeling, maar niettemin heeft zij een betekenis gekregen, die niet overeenstemt met haar klassepositie: ze heeft belangrijke agitatiestrategieën ontwikkeld (diskussie, aktie, provokatie, bezettingen, enz.) die tot diep in het burokraties hart van de maatschappij onrust hebben verwekt. De gewone arbeider houdt echter niet van deze onrust noch van het type mens. De autoritair-socialistiese groeperingen zien ook weinig in deze taktieken die meer op decentralisering van macht en op zelfbeheer gericht zijn dan op de overname van macht door een autoritair-socialistiese partij. Zij streven liever naar zichtbare loonsverhogingen en naar verandering van hun parlementaire machtsverhouding. Aan de basis versterken zij daardoor bij de arbeiders de greep van de technieksideologie. Waardoor deze juist gevoeliger worden voor de overname van het burgerlijk waardepatroon. Het revolutioneren van het arbeidersbewustzijn vraagt dan ook allereerst om het afromen van deze burgerlijke waarden- en normenlaag. Pas daarna kan door langdurige aktie- en vormingsprocessen aan de basis hun arbeids- en leefsituatie worden verhelderd en de middelen gevonden worden die kunnen leiden tot het ontkomen aan deze onderdrukkings- en uitstotingssituatie. Voor deze herrevolutionering van de arbeidersklasse dient juist wel aansluiting gezocht te worden bij de agitatiestrategieën die door "kleinburgers" zijn ontwikkeld en waarin de konfrontatie met het sisteem en ook de mogelijke mislukking niet gevreesd wordt. Mislukte pogingen, zie Nieuw Dennendal, drukken de mensen ook krachtig met de neus op de werking van het maatschappelijk sisteem.

8.

De revolutionaire betekenis van de afbraak van levensbeschouwelijke tegenstellingen moeten wij niet onderschatten. Ze kondigde zich o.a. in het volksontwikkelings- en vormingswerk voor en na Wereldoorlog II aan in de vorm van een streven naar grotere openheid tussen de levensbeschouwingen. Deze ontwikkeling werd terecht door de rechtse levensbeschouwelijke orthodoxie gevreesd en gezien als de afbraak van eigen identiteit. Ze werd als de afbraak van geloof c.q. levensbeschouwing zèlf gezien. De inhouden van die levensbeschouwingen werden daardoor immers ter diskussie gesteld. De ontwikkelingen in de wijsbegeerte (existentiefilosofie, fenomenologie, neo-metafysica, logistiek o.a.), vooral ook de ontwikkeling van anti-kapitalistiese aktiestrategieën in de jaren 60/70, alsmede een hand in hand daarmee tot stand gekomen revolutie-

theologie c.q. politieke theologie (Dorothee Sölle, Hans Schmidt, Richard Shaull, Gonzalo Gardenas, T.Rendtorff, J.B. Metz e.a.) die op sommige gedachten van Bart de Ligt teruggrijpt, hebben geleid tot een fundamentele afwijzing van allerlei traditionele leeropvattingen en maatschappelijke toepassingen en tot een helderder inzicht in de samenhang van traditionele mensvisies en maatschappijvisies. De randgroepen binnen deze levensbeschouwelijke instituties (bijv. Sjaloom) ontwikkelden zich tot vernieuwingsbewegingen die aansluiting zochten en vonden bij radikale bevrijdingsbewegingen op basis van een emancipatiefilosofie die emancipatie vertaalt als het proces waarbij groepen gediscrimineerden zich onttrekken aan de machten over hen, en die in en door dat proces tot zelfstandigheid komen en zelf hun situatie in beheer willen nemen. De hernieuwde roep om herstel van de oude identiteiten is gemakkelijk te herkennen als verrechtsing, die ook samengaat met een patriarchaal-reaktionaire maatschappelijk perspektief. Wanneer men ziet hoe F. Ferrer zich verzet tegen de reaktionaire aktiviteit van de R.K.kerk in Spanje (is dat veranderd?) dan is zijn taalgebruik wat uit de tijd. Maar de knelpunten liggen nog net zo. De grote levensbeschouwelijke instituties dragen middels hun scholen en hun organen nog steeds een sisteemvriendelijke leer uit, die moet suggereren dat we op weg zijn naar een maatschappij van gelijke levenskansen voor iedereen. En die dit vals bewustzijn uitdragen tegelijkertijd met een politiek van gewilde afbraak van alle tendensen die naar direkte demokratie streven. Ook de Dennendalaffaire heeft ons weer even laten zien dat juist de machinaties van de konfessionele krachten deze misdadige aanslag op een nieuwe ontwikkeling in gezondheidszorg mogelijk hebben gemaakt. Ook de humanisten hebben goed gezwegen.

9.

In feite staan stelsels van levensbeschouwing met hun pretentie volle bescherming van de eigen heilige waarheidskoeien omtrent zin, bestemming en wezen van de mens en hun oproep tot individuele zelfbezinning in het kader van een geloof (c.q. levensbeschouwing) als een kolossale muur tussen de mensen, waardoor aan ieder het uitzicht op en het inzicht in de werkelijkheid totaal wordt ontnomen. De afbraak van weinig relevante mens- en maatschappijvisies is een grondvoorwaarde voor de ontwikkeling van een operationele emancipatiefilosofie. Mensvisies die normen en waarden afleiden uit een abstrakte overtuiging dragen niet bij tot een menselijke en waardevolle maatschappij. Aanwijzingen voor veranderingen moeten ontleend worden aan een voortdurende evaluatie van voor ieder zichtbare en onmiddellijk herkenbare ervaringssituaties



(toestanden, gebeurtenissen, processen, strukturen, mentaliteiten). Daarom is er grote behoefte aan andere orientatieschema's, aan een andere theorie over de geldigheid van onze kennis, aan een andere wetenschapsteorie. Waarbinnen een mens niet als een abstrakt wezen wordt beschouwd, maar als een werkend wezen dat binnen de bestaande arbeidsverdeling in hoofd- en handarbeid moet opereren. Grondvoorwaarde voor geldige kennis is de onmiddellijke betrekking tussen het gekende en de kennende. We moeten dan misschien gedwee terug naar de oorsprongen van het engels empirisme, dat mensen als Francis Bacon en David Hume met hun streng onderscheid tussen de direkte ervaring en de voorstellingen(van onszelf en van anderen) daarvan. En deze opnieuw uitbouwen tot een radikaal empirisme met een sistematiese kritiek op de produkten van niet ter zake doende abstrakties. Daar kunnen heel wat aanzetten bij gebruikt worden die aangereikt zijn door Mill/Comte, Russell/Whitehead, Chomsky/Wittgenstein en de Frankfurter Schule, om er maar een paar te noemen.

10.

Goodman noemt onze maatschappij een "empty society". Ze is leeg, waardeloos omdat een menselijk wezen voor haar puur incidentele betekenis heeft. Het is een maatschappij die mensen op alle nivo's onderdrukt of, liever nog, uitsluit en uitrangeert. Wie niet nuttig is moet weg of verdwijnt vanzelf wel. Tegelijkertijd blaast ze een enorm rookgordijn van waarden en waardenaktiviteiten om zich heen waarin biljoenen dollars aan tijdverspillend en absurd onderwijs wordt besteed. De huichelachtige frasen die ontwikkeld worden en die een vals bewustzijn moeten verwekken - het postulaat van de gelijke kansen is in strijd met de kapitalistiese beginselen van produktiemethode en mensenbehandeling - om de werking van de sociale ekonomiese onderbouw te verdoezelen.
Velen komen dan ook tot de konklusie dat het zinloos is om van de school iets goeds te verwachten inzake de ontplooiing van een kind. Deze gedachte van Francisco Ferrer die duidelijk vooruitloopt op de ontscholingsbeweging van nu waarin namen vallen als P. Goodman, E. Reimer, I. Illnich, P. Freire (en in zijn apolitieke versie A.S. Neill) kan moedeloos maken. En velen die pal stonden binnen strijdbare organisaties als SVB, VAAG, Onderwijsfront, Kritiese Leraren, SOF, hebben de moed ook opgegeven. Toch gaan velen door. Er zijn altijd openingen te vinden die aanzetten geven voor een verzetskultuur die onze opvoedingsindustrie aan de kaak stelt. Bundeling is echter altijd nodig en daarbij moesten we de kerkstrijd die links intern al jaren voert maar eens voorlopig laten rusten.

Literatuurverwijzingen

(1) Loek Zonneveld - Link nr 9 (nov/dec 70)-Grone Amsterdammer (18.12.71)-SOF (Nijmegen 72)

(2) Bernt Feis - Kazerne, kerk en kapitaal (SOF,Nijmegen 73)

(3) Kritiese Leraren - Nieuwsbrief 1971, nr8 - Suriname in onze schoolboeken (1971 nr 1)

(4) S.O.F., Nijmegen - Ideologie en schoolboek (72 nr 6)
Rechtse indoktrinatie (72 nr 7/8)
De inhoud van de vakken (72 nr 9/10)
School en maatschappij I en II (73 nrs 3 en 4)

(5) Strukkel (1972 nr 3/4) is geheel gewijd aan het krities kindertheater met leerspelen, en twee beschouwingen van Jan Smeets en Peter van Hoven over kindertheater en simulatiespel.

Kursbuch 34 (dec 73) bevat o.a. een groot stuk van E.Scherf over sociodrama met arbeiderskinderen.
Jeugd en Samenleving (mei 74) en Kentering (XIII,56) zijn gewijd aan het aktiverend theater.
Verder natuurlijk Walter Benjamin - Proletaries Kindertheater (SUN 1970)
Argument 50 (1969) - o.a. van Klaus Horn: Politische und methodologische Aspekte gruppendynamischer Verfahren.

(6) Peter Boskma - De simulatiemethoede als middel bij politieke vorming (Info Politieke Vorming, Instituut voor Onderwijskunde RU Groningen, nov. 72)

(7) Oskar Negt - Soziologische Phantasie und exemplarisches Lernen (Frankfurt 68)
Oskar Negt e.a. - Werkkahiers (Frankfurt 71)
Te Elfder Ure, Vormingswerk I (1973 nr 1)
Vorming (nov/dec 1973) - boekbesprekingen over O.Negt en Helga Deppe

(8) Paul Goodman - The psychology of being powerless (in "Like a conquered province, p 337 - Vintage books 1965)

REDAKSIONEEL

De As, zo schreven we ter inleiding van het eerste nummer, wil een bijdrage leveren aan het theoreties manko waaronder het anarcho-socialisme te lijden heeft. Theoreties niet in de zin van kennistheorie, dialektiek of logika, maar in de betekenis van het sinjaleren van maatschappelijke ontwikkelingen en een libertaire analyse van die verschijnselen.
Hoewel we weten niet het laatste woord te kunnen spreken, kan dit tijdschrift een bindmiddel zijn voor de in allerlei organisaties opererende anarchisten en simpatisanten. In die zin willen we , zonder iedere vorm van voorhoedepretentie, motiverend blijven werken. Vandaar dat we getrouw aan onze belofte de abonnementsprijzen dit jaar niet te verhogen, gekozen hebben voor het enige alternatief, waartoe de kostenstijgingen ons dwingen.
Met ingang van dit nummer,is de omvang teruggebracht tot 32 blz. (dubbelnr. 64 blz.)
We hoeven niet veel woorden vuil te maken aan de in de burgerlijke demokratie wettelijk vastgelegde persvrijheid. De wetten van het kapitaal brengen die persvrijheid in de praktijk om zeep. De moeilijkheden waarin kritiese opiniebladen verkeren, zijn daarvan een bekend voorbeeld.
De As kan alleen blijven bestaan door de solidaire steun van de lezers. Neem een abonnement, geef een abonnement, noteer een abonnement. Stort ook een bedrag in het steunfonds (giro 2553850 tnv Pamflet, Driebergen).

OPDAT DE COUPONSCHAAR BLIJVE KNIPPEN

LOEK ZONNEVELD



"De strijd tussen twee opvoedingssystemen is steeds een nevenverschijnsel van de strijd tussen twee klassen."

Edwin Hoernle

1.

Onderwijskritiek, onderwijsprogramma's, onderwijsvernieuwing en onderwijsoppositie hebben nogal eens de neiging te stellen, dat men de problemen pas meester wordt, wanneer men zich beperkt. De vaak smalle basis voor het verzet in onderwijsinstituties - en voor vormingswerk geldt dat ook - maakt ook de onbeduidendheid en korte levensduur ervan uit.

Debatten in het onderwijs tussen betrokkenen beperken zich vaak tot scherpslijperige steekspelen over metoden-zus, didaktiek-zo, programma-dit en hervorming-dat. De discussianten zien op dat moment niet in, dat de metodes, didaktieken, programma's en hervormingen niet de onderwijsfunktie zelf zijn, maar hoogstens

de ideologiese-politieke uitdrukking ervan. Het is korrekt om die óók te verklaren, maar "(...) de verklaring daarvan is niet identiek met de belangen en beweegredenen, die de intensiteit van de feitelijke gerealiseerde hervormingen bepalen. (...)"1 Voorts krijgen in discussies tussen onderwijsgevenden de geponeerde begrippen (zoals "algemene mensvorming" of "opvoeding tot zelfverantwoordelijke zelfbepaling") een algemene geldigheidspretentie, los van de geven maatschappelijke kontekst. Dat is waarschijnlijk ook de reden, waarom de "ideologie van de school" zo lang losgekoppeld kon blijven - althans in de geesten der schoolvorsers en - heersers - van de "ideologie van de maatschappij", terwijl het feitelijk zo is, dat men "(...) historiese pedagogie en maatschappij-konsepties slechts vanuit hun positie binnen een bepaalde samenleving kan begrijpen (...)". 2

2.

Onderwijs en vorming zijn - netzomin als de geschiedenis van de mensheid zelf - louter Ideengeschichtlich te begrijpen; het zijn geen maatschappelijke instituties die louter en alleen zijn ontsproten aan grote denkers, zoals de burgerlijke pedagogiek-geschiedenis doet vermoeden. Het uiteindelijk ontstaan van deze maatschappelijke fenomenen is "(...) niet te zoeken in de hoofden van de mensen, niet in hun dieper wordend inzicht in de eeuwige waarheid en gerechtigheid, maar in de veranderingen van de produktie- en ruilwijze; zij zijn te zoeken niet in de filosofie, maar in de ekonomie van het betreffende tijdperk. (...)"3 ; de stelling, dat de mensen hun geschiedenis, en dus ook hun onderwijs, uiteindelijk zelf maken, wordt hierdoor niet aangetast, alleen: "(...) de ekonomiese verhoudingen vormen de rode draad die tot inzicht voert." 4

3.

In de pre-kapitalistiese periode van de eenvoudige warenproduktie en de natuurlijke arbeidsdeling was de ingroei van het kind in de gemeenschap weinig problematies, zodat er geen gekompliceerd maatschappelijk instituut voor hoefde te worden opgericht. Alles uat aan kennis en vaardigheden voor het voortbestaan noodzakelijk is wordt van generatie op generatie overgedragen. In het feodale tijdperk bleef dit voor het belangrijkste deel der bevolking ook gelden, terwijl de zonen en dochters van de feodale heersende klasse privé-onderwijs kregen in militaire deugden dan wel in de "seven vri conste" (dat hing van hun bestemming af). Aanvankelijk in een autonome opgang, later onder de leiding van de handelsbourgeoidie, richtten de "poorters" , de bemiddelde bewoners der steden, hun eigen scholen op, hetgeen tot de eerste felle schoolstrijd leidde tudden de kerk en het handelskapitaal.
De manifactuur-periode, die tevens het ontstaan van de deel-ar-

beider markeert, bracht een verbreding van het onderwijs voor de klasse der handelsbourgeoisie en vroeg-kapitalisten. Door het verval van het aan de gilde-struktuur gekoppelde "kunstkarakter van de arbeid", en door het binnen de manufactuur totaal overbodig worden van de ambachtelijke kennis, was er van volksonderwijs nauwelijks meer sprake. De op de liefdadigheid van de bourgeoisie draaiende armen- en dorpsscholen legden de nadruk op de identifikatie van het werkvolk met de systematiek en de ellende van de manufactuur: arbeidsdiscipline, arbeidsvreugde, gehoorzaamheid en ondergeschiktheid werden daar geleerd. Het Nederlandse "industrieel" kapitalisme, dat in de periode van de helft 18de tot de helft 19de eeuw totaal was ingestort, hanteerde de armenscholen in die periode nog slechts voor de politieke disciplinering van de massa's. "(...) Lezen moeten de armen leeren, omdat zij anders Uw wil niet kunnen verstaan, hun plicht niet kennen, geen reglementen voor hun gedrag nagaan.(...) De enige wetenschap die hun onderweezen moet, is de leer van hun afhankelijkheid en dienstbaarheid.(...)". 5
Echter in de periode van de machinerie en de grootindustrie kwam er in deze houding een ware kentering. Een geleerde, en vaak geciteerde heer uit die dagen, de heer Sloet tot Olthuys, verwoordde deze kentering toen hij sprak: "(...) Geen rentenier zou de coupons van zijne effecten betaald krijgen als niet duizenden werkelieden bij verschillende volkeren onophoudelijk bezig waren om het door het scheppen van rijkdom in de interesten van de staatschulden te voorzien.(...)" 6
Waaraan de Nederlandse historikus Brugmans, die deze woorden optekende, toevoegt: "Verhef den arbeider, opdat de couponschaar kan blijve knippen!"7

4.

De aan het kapitalisme inherente dwang tot meerwaardevorming en kapitaalsaccumulatie, kan niet slechts bereikt worden door de aanwending van extensieve faktoren, d.w.z. kwalitatieve uitbreidingen van het produktiepotentieel (verlenging van de arbeidsdag, in dienst nemen van nieuwe arbeiders, kapitaalinvesteringen). In toenemende mate spelen - zeker na de opkomst van de arbeidersbeweging, die bepaalde extensieve uitbreiding (kinder- en vrouwenarbeid, verlenging van de arbeidsdag) onmogelijk maakte - intensieve faktoren een belangrijke rol; d.w.z. de techniese verbetering van het produktieproces, de rationalisatie van de produktie, de grote beheersing van de arbeiders en de arbeidershandelingen door de kapitalisten, en de kwalificatie van de arbeidskracht.
Daaruit volgt de dubbele funktie van het onderwijssisteem voor de produktie: de garantie van een nieuwe wetenschappelijke elite/ nieuw kader, zowel als de zorg voor voldoende gekwalificeerde



arbeidskrachten op alle nivo's. De nadruk moet hierbij liggen op de funktionaliteit van de kwalificatie, waarbij moet worden gedacht aan "(...) een poging om het individuele onderwijsproces te definiëren en te reguleren als kwalifikatieproces in de zin van voorbereiding op een beroepspraktijk binnen de totale samenhang van de reproduktie van de maatschappij." 8
Hierbij dient opgemerkt te worden dat iederen samenleving een opvoeding nodig heeft, teneinde de opgroeiende jeugd te vormen om voor de handhaving en uitbouw van die bepaalde samenleving zorg te dragen, om het m.a.w. te reproduceren.
Deze funktie, die mede aan het onderwijs toekomt (naast de gezinsopvoeding) wordt wel de socialisatie-funktie of de funktie van ideologiese identifikatie genoemd. Nadrukkelijk moet hierbij worden gesteld dat deze funktie slechts te onder-scheiden valt naast de beroepskwalifikatie, maar beslist niet te scheiden.
"(...) De twee aspecten van de opvoedingstaak kunnen slechts in teorie van elkaar losgemaakt worden. In de praktijk van de opvoeding gaan ze samen: ze gaan op in het arbeidsvermogen. (...)"9

5.

Het beheer over het onderwijs ligt in de fase van het laat-kapitalisme bij de staat. De staat is, zoals Engels het heeft gesteld, de erkenning van de onoplosbare tegenspraken binnen het kapitalisme, die de maatschappij niet bij machte is te bezweren. "(...) Opdat echter deze tegenstellingen, klassen met tegenstrijdige ekonomiese belangen, zichzelf en de maatschappij niet in een vruchteloze strijd vernietigen, is een in schijn boven de maatschappij staande macht nodig geworden, die het konflikt moet temperen, het binnen de perken van de orde moet houden. (...)" 10

Die macht is dan de staat.
T.a.v. het onderwijs doet zich de noodzaak tot regulatie door de staat heel direkt en konkreet voor.
Immers, het algemene kapitaal heeft een opleiding van haar arbeiders nodig, want "(...) om de algemene menselijke natuur zo te veranderen dat zij bekwaamheid en vaardigheid voor een bepaalde tak van arbeid krijgt, dus een ontwikkelde en bijzondere arbeidskracht wordt, is een bepaalde vorming en opleiding nodig, hetgeen een grotere of kleinere hoeveelheid warenequivalenten kost. (...)", aldus Marx. Indien nu alle afzonderlijke kapitalen hun eigen vorming en opleiding zouden gaan inrichten, zou hen dat allen een bepaalde hoeveelheid waardenequivalenten kosten, hetgeen het totale waardefonds voor de accumulatie zou verkleinen. Bovendien zou opleiding en vorming gekoppeld aan afzonderlijke kapitalen een grote ongunstige stabilisatie van de arbeidsmarkt tot gevolg kunnen hebben. Daarenboven zijn de opleidingsbelangen en -eisen voor de afzonderlijke kapitalen verschillend; derhalve is het onmogelijk een veralgemeende vorm van opleiding en vorming dooréén of een groep afzonderlijke kapitalen te laten inrichten, ten behoeven van meerdere kapitalen.

De staat is dus ook in het bereik van het onderwijs en vorming de politieke uitdrukking van de verzoening van de tegenstellingen middels een eenduidig opleidingsprogramma, zoveel mogelijk gedifferentieerd naar de behoeften van de diverse afzonderlijke kapitalen.
"De staat is een ideeële totaalkapitalist."[11] Ook en juist op het gebied van de produktie van kwalifikaties en de reproduktie van ideogieën.

6.

Al direkt na het in werking treden van een staatswetgeving voor onderwijs - gekoppeld aan het moment waarop de staat ook het beheer over andere, niet meerwaarde vormende, kollektieve voorzieningen had gekregen - stelde zich het probleem van de herkomst van de middelen ter financiering. Sinds die tijd treedt de staat op als 'centraal inkasseerder', die een deel van het loonbestanddeel en de winst opeist, om deze gelden in de kollektieve voorzieningen te besteden, overigens zonder dat de belangrijkste groep, die deze gelden verstrekt (de loontrekkenden) over de besteding van deze gelden veel te vertellen heeft.
Dit is des te belangrijk, omdat de politiek van de staat zich in de besteding van deze gelden niet richt op een autonome herverdeling (zoals vaak wordt beweerd) maar naar de wetten van de accumulatie van het kapitaal. In de eerste plaats zijn de bestede gelden voor onderwijs voor een belangrijk deel <u>loonbestanddelen</u>; <u>ingehouden</u> onderdelen van het loon verminderen de kon-

sumptiekracht van de werkende mensen, hetgeen een objektieve beperking betekent voor de onderwijsfinanciering.
Maar er is en tweede rem op die onderwijsfinanciering door de staat: zijnde loonbestanddelen drukken de onderwijskosten ook de totale accumulatie-voet van het kapitaal. "(...) Verhoogt de staat de inkomsten-belasting met als doel verhoging van de uitgaven ten behoeve van de infrastruktuur, in het bijzonder het onderwijswezen, dan heeft deze (verhoging) invloed op de verhouding tussen dat bestanddeel van het kapitaal, dat ter vervanging van de in de produktie verbruikte hulpstoffen, grondstoffen, werktuigen en arbeidskrachten dient, en het bestanddeel dat voor de accumulatie, d.w.z. de uitbreiding van de produktie moet dienen. (...) Een vergroting van de loonbestanddelen, die door de staat geïncasseerd en voor het onderwijs uitgegeven worden, vermindert dus bij gelijkblijvend nettoloon het accumulatiefonds van alle individuele kapitalisten. (...) Hiermee zijn grofweg de grenzen getrokken van het uitgavenbeleid van de staat, ook voor het gebied van het onderwijswezen.(...) 12
Een derde aspekt waarin de uitgaven van de staat t.a.v. het onderwijs ondergeschikt worden gemaakt aan haar te voeren ekonomiese politiek, ligt opgesloten in een der belangrijkste doeleinden van het staatsapparaat, ongeacht de aan de macht zijnde politieke konstellatie: <u>het voorkomen van eknomiese krises</u>.
In een periode van laagkonjuktuur liggen de financieel-ekonomiese prioriteiten van de staat in het weer aanslingeren van het accumulatiefonds van de kapitalen (investeringssubsidies, werkgelegenheidsfondsen etc.), terwijl in de periode van hoogkonjunktuur de gelden worden gereserveerd en stilgelegd voor de (onvermijdelijke) baisse.
Hierin ligt tevens de onoverkomelijke tegenspraak van het kapitalistiese onderwijsbeleid bovenbeschreven korte termijn konjunktuurpolitiek van de staat komt in onvermijdelijk konflikt met de lange termijn belangen van het algemeen kapitaal, om telkens adequaat gekwalificeerde arbeidskrachten in reserve te hebben door een voortdurende - maar ook kostbare "(...) aanpassing van subjektieve produktievoorwaarden (kwalifikatie- en onderwijsstruktuur) aan de objektieve voorwaarden van de arbeidsplaatsen-struktuur (...)" 13
De grenzen van de onderwijspolitiek en de onderwijsfinanciering van het staatsapparaat - voorzover ze binnen deze tegenspraak tussen groeipolitiek op lange termijn, en meerwaardevormingsbelangen op korte termijn gelegen zijn - zijn zeer sterk afgebakend. Het herkennen van deze grenzen, die men de objektieve maatschappelijke afbakeningen van de onderwijsvernieuwingen zou kunnen noemen, zijn van belang voor de beoordeling van de hervormingen die bijv. door progressieve bewindslieden worden geïnitieerd.



7.

De huidige hervormingen van het vigerende onderwijsstelsel zijn mede op te vatten als een uitdrukking van de veranderde arbeidsomstandigheden en arbeidsverhoudingen in de periode van de automatisering. De veranderingen van het kwalifikatie-profiel van de doorsnee arbeider wijzen in de richting van de vraag naar een veel algemener, flexibel-inzetbare en mobiele werker, met een nadruk op proces-onafhankelijke, deels "verinnerlijkte", vaardigheden: gevoel voor techniek, technies inzicht, kommunikatieve gedragspatronen." (...) dus: in de richting van kwalifikaties die enerzijds- voorzover zij gedragsdisposities betreffen, zoals bereidheid tot mobiliteit en coöperatie - relatief vroeg getraind moeten worden, maar anderzijds, voorzover het om geformaliseerde intellektuele vaardigheden gaat, gemakkelijk in geformaliseerde leerprocessen worden aangeleerd. (...)" 14
Hierbij dient opgemerkt te worden, dat hervormingen ook voortkomen uit politieke motieven - althans, dat komt nogal eens voor. Het klasse-karakter van het onderwijs is immers, ook in Nederland sinds een tiental jaren scherp in discussie, vooral wanneer het vergeleken wordt met de struktuur van het onderwijs in socialistiese landen of in kapitalistiese landen met een stevig hervormd schoolbestel (Zweden).
Het klasse-karakter van het kapitalisties gestruktureerd onderwijs werd vooral duidelijk, toen studenten-, leerlingen- en werkende jongeren-organisaties - gesteund door hun achterban - het

postulaat van de gelijke kansen aangrepen, om het in te ztten voor de eigen onderwijsbelangen, door ich frontaal te richten tegen de werkelijke onderwijspolitiek van het kapitalisme. Deze druk dwong de staat hervormingen af, die minder duidelijk de sociale discriminatie in het onderwijs handhaven. Met de nadruk op minder duidelijk. De handhaving van de sociale discriminatie blijft immers in een kapitalisties onderwijs een inherent bestanddeel van dat onderwijs.
De moderne hervormingen zullen ook op de lange duur het klassekarakter van het onderwijs niet vermogen te verhullen. Dat die duur niet eens zó lang is, blijkt uit de marchanderingen rond de 'nieuwe' edukatieve voorzieningen voor de jonge arbeiders en rond de middenschool. 15 Dat de sabotage van werkgeverszijde volgens plan geschiedt, is door een recente nota van de werkgeversorganisaties nog eens overtuigend bewezen.16

8.

De onderwijzer of de vormingswerkers die vanuit de instituten onderwijs en vormingswerk het verzet willen organiseren, zullen daar dan op zijn minst wel op de een of andere manier in werkzaam moeten zijn. Het gaat niet aan het onderwijs- en vormingswerk als repressieve aanpassingsinstituten af te wijzen en een beroepsagitaie te beginnen van buiten de instituten. Het werken aan concrete veranderingen binnen school en vormingsinstituut om, mede van daaruit te komen tot de gezamenlijke studie van de beperkingen die aan onderwijs - en vormingsvernieuwingen ten grondslag liggen, is een konkrete en aangrijpbare basis voor de organisatie van het verzet. De vakbonden van onderwijs- en vormingswerkers kunnen in de organisatie van dat gedeelte van het onderwijsverzet, dat uitgaat van de materieel steeds verslechterende omstandigheden van de werkers in "het veld" niet gepasseerd worden. Immers, wanneer sterke bonden van onderwijs- en vormingswerkers massaal druk uit oefenen op de regering, dan zal dat zijn werking op de leden, zeker niet missen. Lid zijn van een der onderwijsvakbonden is daarom een onverbrekelijk onderdeel van het meedoen in de Nederlandse onderwijsoppositie. "(...) Maar zolang het kapitalisme blijft voortbestaan, zolang het - wanneer aan die eisen niet wordt voldaan - met harde hand en met harde munt terugslaat, zolang zullen de onderwijsvakbonden uiteindelijk in het stof bijten, als er niet naar de verbreding van de strijd wordt gezocht.(...)" 17
De school kan immers de maatschappij niet veranderen; het isolement van de strijd rond de school zal doorbroken moeten worden door de verbinding van deze anti-kapitalistiese krachten met de krachten buiten de schoolmuren, waarbinnen de pedagogiese intelligentsia als belangrijkste en ook meest dringende agitatoriese taak houdt"(...) het (uiteindelijk) opheffen van de

ideologiese binding aan de staat. Daartoe behoort, dat de maatschappelijke funktie van zijn huidige gepriviligieerde positie wordt ontmaskerd, dat hij bewust wordt gemaakt van zijn indirekte band met het meerwaardevormingsproces van het kapitaal, en dat ook de objektieve belangen worden verduidelijkt van de overgrote meerderheid van hen die in feite zijn arbeidskracht kopen en aan wie hij bepaalde diensten verleent.(...)" 18

Aantekeningen

1. Martin Baethge, "Abschied von Reformillusionen", in: Betrifft: erziehung, nr. 11, 2 november 1972
2. Werner Markert, "Dialektiek van het burgerlijke onderwijs- en vormingsbegrip", in: De school in het kapitalisme, bundel artikelen onder redaktie van Loek Zonneveld, verschijnt dit najaar.
3. Friedrich Engels, De Heer Eugen Dührings omwenteling in de wetenschap (naar de Duitse uitgave), pp. 345.346
4. Friedrich Engels, "Brief aan W.Borgius", in:Te elfder Ure, jrg. 19, nr. 3/4 (1972), p. 121
5. Henriëtte Roland Holst-van der Schaik, Kapitaal en arbeid in Nederland, deel II, (reprint), Nijmegen 1972, pp. 105.106
6. J.J. Brugmans, De arbeidende klasse in Nederland in de 19de eeuw, Utrecht 1959. OO. 206.207
7. Idem
8. E.Altvater, F.Huisken, Materialen zur Politischen Ökonomie des Ausbildungssektor, Erlangen 1971, p. XVIII.
9. Freerk Huisken, "Aantekeningen over de klassepositie van de pedagogiese intelligentsia", in: Te elfder ure, 1973, jrg. 20 nr. 1 (Vormingswerk 1), pp. 137-138
10. Friedrich Engels, De oorsprong van het gezin, de particuliere eigendom en de staat, Amsterdam 1971 (2), p. 209
11. Friedrich Engels geciteerd bij Baethge (zie noot 1).
12. Freerk Huisken, Zur Kritiek bürgerlichen Didaktik und Bildungsökonomie, München 1972, pp. 249-250
13. Ibid. p. 258.
14. Vgl. Martin Baethge, zie noot 1.
15. Zie daarvoor de laatset paragrafen van mijn nawoord in de bundel De school in het kapitalisme die in het najaar bij uitgeverij Van Gennep in Amsterdam verschijnt.
16. Bedoeld wordt de nota Het onderwijs--- een hele onderneming die door de werkgeversorganisaties VNO en NCW op 13 juni j.l. is openbaar gemaakt.
17. Vgl. het krantje bij de Proloog-voorstelling Wie wordt wijzer van het onderwijs, pagina 4. Dit krantje is te bestellen bij Proloog, Willemsstraat 72, Eindhoven. Postzegel van 60 cent insluiten.
18. Freerk Huisken, "Aantekeningen ...." etc., p. 156.

KRONIEK VAN DE SCHOLIERENBEWEGING

RENE MENDEL

Dit artikel is een poging enig inzicht te verschaffen in de geschiedenis van de scholierenbeweging. Het is echter ondoenlijk in kort verband een uitgebreide en verantwoorde geschiedschrijving te geven. Daarvoor zou veel dieper op de maatschappelijke ontwikkelingen en gepubliceerde stukken ingegaan moeten worden. Naar mijn mening is het van het grootste belang dat dit gebeurt, maar dit artikel heeft geen andere pretentie dan het geven van enige notities en impressies.



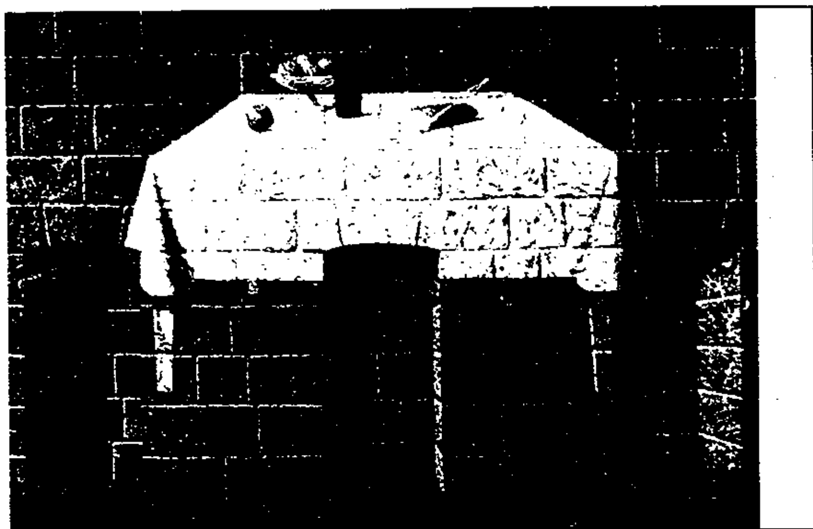
Zo begin 1968 tekenen zich de eerste kontoeren van de georganiseerde scholierenbeweging zich af. Deze beweging ontstond vrij autonoom van de toen funksionerende oppositionele groeperingen. Toch was de scholierenbeweging een duidelijke exponent van de toendertijd opbloeiende demokratiseringsgolf, die in vele sektoren van de maatschappij ontstond, met name onder jongeren.

Op de scholen kwam het steeds regelmatiger tot verzet van de leerlingen tegen de autoritaire strukturen en metoden van het onderwijs, wat zich vertaalde in scherper wordende konflikten tussen leerlingen en leraren en in nog heviger mate met de direkties. Deze laatsten grepen naar de grofste repressiemaatregelen, die het verzet echter niet konden breken en alleen maar aanwakkerden.

Dat de scholieren zich meer en meer bewust werden van de schoolsituatie blijkt uit publikaties in de schoolkranten. Om de kommunikatie tussen de verschillende scholen en schoolkranten opgang te brengen en te ondersteunen werd in Utrecht door een aantal scholieren het interscholaire blad 'KIS' opgericht. Op vrijwel iedere school werd het blad door de direkties verboden. Aanleiding was een foto van een meisje op de middenpagina, dat alleen in een overhemd is gekleed. Als reaksie op de weigering van de direkties toestemming tot verspreiden van het blad te verlenen, komen er bij de redaksie veel informaties en materiaal binnen over misstanden op scholen. De diskussie over klachten, protesten en eisen komt opgang en veel leerlingen vragen om de oprichting van een belangenorganisatie, die er in juni ook komt.

SCHOLIEREN BELANGEN ORGANISATIE

De Scholieren Belangen Organisatie (SBO) ziet voorlopig als haar doel enerzijds meer samenwerking, openheid en diskussie tussen leraar en leerling binnen de school, anderzijds een volledige demokratisering van het onderwijs. De voorwaarden voor zo'n organisatie blijken zeer goed te zijn. Binnen enkele weken ontstaan plaatselijke afdelingen met in totaal enige duizenden leden. Een groot aantal leraren verklaart zich solidair.
Door deze snelle ontwikkeling, die door de grote publiciteit die de kranten aan de SBO schenken (vooral aan oprichtster Marja Oosterman), ziet de SBO zich gedwongen een kongres te organiseren om de voorlopige doelstellingen in aanwezigheid van de leden meer gestalte te geven en duidelijkheid te krijgen in de taak van de organisatie; De snelle groei van de SBO brengt de schooldirekties lichtelijk in paniek; brieven aan leerlingbesturen en uitnodigingen voor het kongres worden vaak door de direkties geopend en niet doorgegeven. Er wordt door de SBO met gerechtelijke vervolging gedreigd.
Voor het kongres bestaat een overweldigende belangstelling en al vrij snel moet er een stop voor bezoekers ingesteld worden. Op 30 november 1968 zijn 800 bezoekers aanwezig, het kongres verloopt chaoties en verzandt al spoedig, mede doordat een aantal studenten de diskussie monopoliseert.



Dit eerste konflikt met studenten is typerend voor de houding van de scholierenbeweging t.o.v. studenten. Jarenlang blijft de scholierenbeweging de studenten argwanend bekijken en is derhalve- zeker in de begintijd- de invloed van de studenten ook niet zo groot. De studenten die zich tijdens het kongres in de diskussies mengen, proberen het aksent te lggen op de verbinding onderwijs-politiek. Onder de aanwezige scholieren sticht dit grote verwarring, omdat ze zich totdan geheel op materiële belangenbehartiging gericht hadden.
De resultaten van het kongres waren:
1. vorming van een informatie- en dokumentatiecentrum,
2. koördinatie van kern- en aksiegroepen,
3. belangenbehartiging in de ruimste zin des woords.
In de loop van 1968 ontstaan grote aantallen plaatselijke SBO-afdelingen, soms voortkomend uit schoolkrantredaksies, maar meestal spontaan uit scholieren van diverse scholen, die hun krachten bundelen. Toch ontstaat er geen organisatie in traditionele zin. De groepen funktioneren prakties volledig los van elkaar , er is geen landelijk bestuur en eigenlijk zijn alleen de ideëen van het SBO de bindende kracht en niet de organisatiestruktuur of gezamenlijke aksies. Desondanks zijn eisen en aksies in vrijwel alle afdelingen identiek. Dat is natuurlijk weer niet zo verwonderlijk als men bedenkt dat de scholieren zich tegen een zelfde struktuur verzetten.
Samenstelling en herkomst van het SBO-ledenbestand was over het algemeen identiek: leerlingen van middelbare scholen. De

meeste aktieve leden waren al aktief geweest in of betrokken bij de 'subkultuur'. Het merendeel van de SBO-afdelingen was dan ook gehuisvest in centra van Provadja?
Het gevolg hiervan was enerzijds dat de SBO-afdelingen hechte kernen werden, bestaande uit mensen die elkaar ook buiten SBO-verband ontmoetten. Anderzijds verloor men weer leden doordat als het ware in de subkultuur ondergedoken werd.
Strijdpunten waren nog altijd de eisen die het vlak van de direkte belangenbehartiging niet te buiten gingen, maar door de konflikten die hieruit ontstonden, kregen ze een verdergaande betekenis.
Op 23 februari 1969 wordt het tweede SBO-kongres in Amsterdam gehouden. Het is beter voorbereid dan het eerste en men wordt het over het volgende eens: er moeten werkgroepen binnen de scholen voor studie en aksie komen. Verder: diskussie in de les over het hoe en waarom van het vak, de schoolkranten moeten het schoolgebeuren krities verslaan, er moeten schoolparlementen en -raden komen (maar pas als de leerlingen goed geinformeerd zijn) . Kortom, een open school ten opzichte van het schoolgebeuren. Centrale eis is: medebeslissen met betrekking tot de mammoetwet.
Tijdens dit tweede kongres wordt ook de oprichting van de Kritiese Leraren organisatie bekend gemaakt.
Daarna begint de SBO uiteen te vallen. Niet zozeer door ideologiese konflikten, maar door haar organisatoriese zwakheid.
In juni 1969 wordt tot opheffing besloten. De SBO heeft slechts een jaar gefunktioneerd, maar desondanks heeft deze organisatie een belangrijke rol gespeeld en is het mede daardoor dat de diskussie over het onderwijs en onderwijsvernieuwing in een stroomversnelling raakt.

ONDERWIJSFRONT

De opheffing van de SBO betekende echter nog geen einde van het scholierenverzet. De meest aktieve afdelingen van de SBO gingen prakties alle over naar het Onderwijsfront, dat al vanaf maart 1967 (op papier) bestond.
De bedoeling van het Onderwijsfront was toen een organisatories verband tussen de verschillende belangengroeperingen te scheppen, waardoor deze samen een vuist zouden kunnen maken. Samenwerking dus tussen allen die onderwijs ontvangen of nog ruimer, bij het onderwijs betrokken zijn. Doelstelling van het front was een koördinatie tot stand te brengen binnen het gehele onderwijs met een gemeenschappelijke onderwijsideologie, die voortkomt uit een kritiese bandering van de huidige maatschappij. Maar deze doelstelling heeft het Onderwijsfront nooit kunnen bewerkstelligen. In feite is het alleen maar een scholierenorganisatie geweest, met ook een afdeling die zich

op de sociale akademies richtte (onder de naam SVB-SOCAK). Het Onderwijsfront was hechter georganiseerd dan de SBO en er werd veel meer aandacht besteed aan het ontwikkelen van een onderwijskritiek. Ook voerde het Onderwijsfront meer landelijk gekoördineerde aksies. Een van de eerste was het uitgeven van een landelijke diskussiekrant(Ha, die meester) in een oplage van 40.000 exemplaren, waarvan de distributie op de scholen nogal wat deining te weeg bracht.
Het onderwijsfront organiseerde ook zgn. vakantiescholen, waarin diskussies over scholing en strategie centraal stonden. Op deze manier ontstaat er een grotere eenheid tussen de verschillende scholierenkernen.
Maar het front ziet zich gekonfronteerd met het wegebben van de belangstelling van de scholieren om zich aktief met de eigen situatie bezig te houden. De aktiviteiten verschuiven meer en meer naar derde wereldgroepen.
Het onderwijsfront probeert koortsachtig een antwoord op deze ontwikkeling te vinden. In maart 1970 vindt er een weekend plaats, waarbij een diskussiestuk ter tafel komt , waarin de volgende zelfkritiek voorkomt: "...zodat we er niet in geslaagd zijn in de aksies tegen de autoriteiten elementen van anti-kapitalistiese kritiek in te brengen."
In mei 1970 wordt de malaise steeds groter; in feite zit men tegen het plafond van zijn mogelijkheden en er ontstaat een grote moedeloosheid. Voor een deel klinkt dit door in een stuk getiteld "Scholierenbeweging, revolutionair of reformisties?" In dit stuk worden de eisen van de scholieren ontmaskerd als eisen die het systeem ten goede komen. In deze tijd komt voortdurend de noodzaak van scholing naarvoren. Tevens krijgt het NSR een groeiende invloed op de scholierenbeweging, ook organisatories . Was het landelijk Onderwijsfront altijd al met de NSR verbonden, nu wordt er gestreefd naar het opnemen van een sekretaris onderwijsfront bij de grondraden, zodat de studentenbeweging een steeds grotere invloed op de scholierenbeweging verkrijgt. Het effekt daarvan is dat meer en meer scholieren verdwijnen. Er is nog een poging platforms te konstrueren, waarin naast het front, ook SJ, Dolle Mina, buurtgroepen, werkende jongerenorganisaties , ed. verenigd zijn, maar ook dit mislukt en de platforms vallen uitelkaar. Ondertussen is ook een kloof ontstaan tussen plaatselijke afdelingen en de landelijke organisatie, omdat het teoretiese nivo onderling verschilt.
Men vervreemdt zich van de achterban in de plaatselijke scholierenafdelingen door eisen te stellen die niet direkt bij de basis aansluiten.

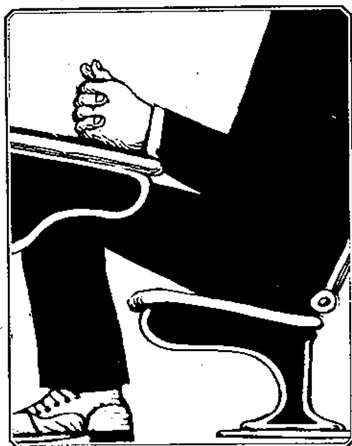
TEGENMILJEU

De volgende fase waarin het front belandt loopt parallel aan die

van de studentenoppositie: de fase van de teorie van het onderwijs als produktiefaktor.
Zeer mechanies wordt deze teorie toegepast. Op de scholen is er bijv. konkurrentie omdat deze ook in de maatschappij bestaat.
Deze nieuwe strategie wil ook lts en huishoudschool bij de aksie betrekken. In de praktijk lukt dit niet erg, omdat het front zelfs geen aansluiting meer heeft bij de middelbare scholen.
De scholierenbeweging heeft eigenlijk altijd vrij geïsoleerd gestaan. Door de studentenbeweging werd het scholierenverzet als ondergeschikt gezien en hooguit goed om gepolitiseerde eerste jaars studenten te leveren. Ook de subkultuur levert moeilijkheden op. Dit komt omdat - zoals we eerder gekonstateerd hebben- een niet onbelangrijk deel van de aktivisten uit die subkultuur voortkwam. Toen de tolerantie op gebieden als 'lang haar' en dergelijke groter werd, verdween een groot aantal jongeren die hierdoor gemotiveerd in de scholierenbeweging terecht gekomen was.
Een oplossing voor dit probleem werd gezocht en gevonden in de vorm van het zgn. tegenmiljeu.
Het tegenmiljeu moest de meest bewuste jongeren uit de subkultuur opnemen en deze politiek aktief maken. Dit muslukte en wel doordat een te groot deel van het Onderwijsfront op de subkultuur een zelfde analyse toepast als op de anti-autoritaire beweging. Het effekt is gelijk: men vervreemdt nog verder.
Ook probeert men alternatieve scholen op te richten. Het moeten permanente centra worden, waar men zich bezig houdt met teoretiese en strategiese problematiek.
Aanvankelijk draaien deze tegenscholen betrekkelijk goed (buiten schooltijd). Maar omdat de meeste van deze aktiviteiten zich in jeugdhuizen plaats vinden, wordt dit werk weer overgenomen door geschoolde veranderaars, die de zaken professioneler aanpakken door diskussietechnieken, ed.
De meeste beroepsveranderaars frusteren de scholierenkernen hevig , doordat zij zich vrijblijvend tegenover de aksiegroepen opstellen en door het toepassen van allerlei niet op de praktijk geënte agogiese technieken.
Door deze ontwikkeling begint het Onderwijsfront zijn strijdvaardigheid te verliezen. Uiteindelijk doet het uitblijven van een goede praxis de beweging de das om. De overgebleven aktivisten vinden hun weg naar allerlei socialistiese organisaties.
Ondanks de lijdensweg die het front in de laatste fase heeft doorgemaakt, hebben de verschillende plaatselijke afdelingen tot het eind toe redelijk tot goed gedraaid. Ook zijn er vele aktiviteiten ontplooid. Maar ook de plaatselijke afdelingen konden op den duur niet meer op tegen de wegebbende belangstelling van de scholieren voor hun eigen situatie.
Verder speelde de kontinuiteit, die door het grote verloop onder de scholieren een probleem vormde, een belangrijke faktor.

DE SCHOOL VAN A.S. NEILL

ARTHUR MENDES-GEORGES



De enige school die voor mij de anarchistiese gedachten over opvoeding benadert is Summerhill, de school van A.S.Neill. Als hij nu nog leeft -en dat denk ik wel- moet Neill nu tegen de 90 zijn. Hij heeft er dan zowat vijftig jaar experimenteren met "vrije opvoeding" opzitten en voor wie zijn laatste boekje heeft gelezen is het duidelijk dat hij er steeds sterker van overtuigd is dat vrijheid het enige gegeven is waardoor kinderen kunnen opgroeien zonder problemen. VRIJHEID, wel te verstaan, géén losbandigheid.

Wie is Neill? Een doodgewone Schotse dorpsonderwijzer, die het hele engelse schoolsisteem van haver tot gort kent, met z'n lijfstraffen die hijzelf moest toepassen ("flogging"= ranselen) die daar genoeg van kreeg en naar Duitsland trok, daar de opkomst van de psychoanalyse meemaakte, er een overtuigd aanhanger van werd, naar Engeland terugkeerde na een aantal jaren in Duitsland

gewerkt te hebben en toen een "boarding-school" begon, een kostschool, en nog wel voor moeilijk opvoedbare kinderen.

De boefjes en diefjes van toen zijn langzamerhand vervangen door de verknipte produkten van gefrustreerde burgermiljeu's, Neill's geloof in vrijheid als de beste remedie is gebleven.
De vrijheid voor de kinderen op Neill's school is de grootste die hij hun onder het huidige maatschappijsisteem kan verschaffen. Die vrijheid wordt maar door twee dingen beperkt: door de vrijheid van de medemens, en door een uiterst elementaire zorg voor het lichamelijk welzijn van de kinderen. Voor de rest zijn de kinderen vrij. Vrij om te werken of te spelen, te slapen of te waken, wel of niet te leren, te eten of te vasten, zich te kleden zoals ze willen, vrij om, zoals Ferrer het zei, hun behoeften te bevredigen naar gelang ze zich voordoen.
De school is een kostschool: de kinderen leven er, evenals de onderwijskrachten en Neill, diens vrouw en dochter zelf. Er zijn drie leeftijdsgroepen, men eet gemeenschappelijk, maar gaat verder z'n eigen gang. De gang van zaken in de school wordt bepaald door de 'algemene vergadering' op zaterdagavond, waar iedereen kan komen, waar de besluiten bij meerderheid van stemmen wordt genomen maar waar de stem van de jongste leerling van 5 jaar evenveel gewicht heeft als die van de oudste volwassene.
Wat we in de school bemerken is dus een bepaalde vorm van zelfbeheer, een bijzondere vorm waarin de volwassenen, onderwijzend en huishoudelijk personeel, en ook Neill zelf niet anders zijn dan de uitvoerders van de algemene wil. Die algemene wil kunnen ze inspireren, ze kunnen die beinvloeden maar alleen met ideeen en woorden om die ideeen uit te dragen. Ze scheppen ook de mogelijkheden voor de kinderen om zich te ontwikkelen; wie wil leren, kan dat doen, en er is geen voorgeschreven manier voor. Er zijn dagelijks lessen in verschillende vakken, en de lestijden zijn 09.30 -13.00, voor de jongeren tot 12.30 omdat de school in twee groepen moet eten wegens plaatsgebrek (de ouderen eten om 13.30). Een kind kiest de vakken die hij wil doen zonder daarin te worden beinvloed, er zijn kinderen die meer vakken doen, en de dagelijkse lessen volgen, er zijn ook kinderen die op hun eigen houtje één enkel vak doen met behulp van de boeken die ze zelf uit de bibliotheek halen, en die alleen bij een onderwijzer aankloppen wanneer ze echt niet verder kunnen; dan worden ze geholpen. En merkwaardig genoeg schijnen deze studenten lang niet de slechtste te zijn...!

Het onderricht heeft twee kanten: er is teoreties onderricht in normale schoolvakken zoals aardrijkskunde, rekenen, taal (talen) en wiskunde, en er is prakties onderricht.
Er is een werkplaats waar je kan leren je handen te gebrui-

ken, waar je aan hout- of metaalbewerking kan doen, en er zijn leslokalen. Maar niemand wordt gedwongen om lessen te volgen, en er zijn kinderen geweest die jarenlang niets anders hebben gedaan dan rondlummelen en spelen. Het gekke was dan, dat ze op een gegeven moment een studie begonnen, en daar dan heel goed in waren, ingespannen en konsekwent doorwerkten. In vrijheid hadden ze hun evenwicht gevonden.

Dat vrijheid geen bandeloosheid wordt, daarvoor zorgen de kinderen zelf. Wie het gevoel heeft dat een ander door zijn gedrag de rest benadeelt, of wie zelf benadeeld is, wie vindt dat de dingen anders of beter kunnen, brengt zijn idee of klacht in de algemene vergadering, licht hem toe, wordt aangevallen of ondervraagd en de vergadering beslist. Aan die beslissing houdt iedereen zich, ook de volwassenen, ook Neill zelf. Uit de Algemene Vergadering komen ook de enige twee dwingende regels voor alle kinderen, regels die op hun lijfsbehoud gericht zijn. De ene luidt, dat kinderen onder de elf niet alleen op de fiets de straat op mogen (wel met ouderen erbij) en dat is omdat het verkeer als een gevaar beschouwd wordt voor die jongeren. Er mag ook niet in zee gezwommen worden als er geen oudere bij is die reddend kan zwemmen, of, als het een grote groep is, er ook een reddingsgordel aanwezig is voor elke zes kinderen. Dat is omdat de zee voor de Engelse kust gevaar oplevert voor kinderen. Nou ja, denken wij, die opgegroeid zijn in een manipulatiemaatschappij, kinderen en volwassenen in één vergadering? Dan is het toch gemakkelijk voor de volwassenen om aan de kinderen hun wil op te leggen? Kinderen praat je toch zó omver? Vergeet het maar! Kinderen hebben een volkomen aparte logika, die stoelt op een geheel ander normbesef dan dat van -door onze samenleving reeds min of meer murw-gebeukte- volwassenen. Dat heeft tot gevolg dat uit een klacht of opmerking van een van de volwassenen wel eens verrassende konklusies kunnen worden getrokken, die tot de totale afgang van de betrokken volwassene leidt. Neill zelf vertelt daarover:
"Op een zekere zaterdagavond stond ik in de vergadering op, en stelde voor dat kinderen onder de 16 niet zouden mogen roken. Ik verdedigde m'n standpunt: het is een verslavende drug, vergiftig, je hebt er als kind niet echt trek in maar je doet het om voor volwassen door te gaan. Tegenargumenten vlogen me om de oren. De stemmen werden geteld: ik werd bij grote meerderheid verslagen. Maar luister naar het vervolg. Na mijn nederlaag stond een zestien jarige op en stelde voor: kinderen onder de twaalf mogen niet roken. Hij sleepte zijn voorstel erdoor. Maar op de volgende vergadering stelde een twaalfjarige voor, deze regel te herroepen, met het volgende argument: -We zitten nu alle-

DE MODERNE SCHOLEN VAN FRANCISCO FERRER

ANTON CONSTANDSE



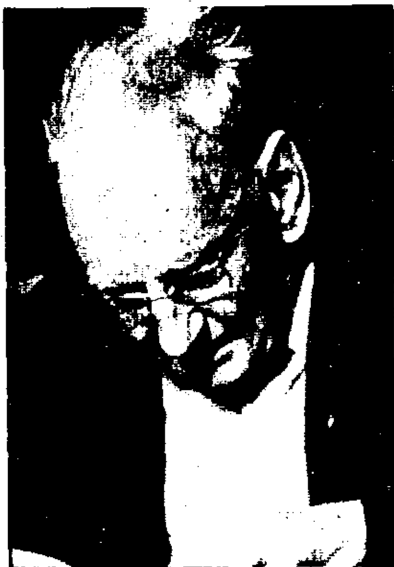
Leven en dood van Francisco Ferrer zijn getrouwe afspiegelingen van de bewogen geschiedenis van Spanje, en daardoor zijn zij zinnebeeldig geworden voor de tragiek van dit land. Hij werd geboren op 10 januari 1859 in het dorpje Alella bij Barcelona. Zijn ouders (uit de kleine boerenstand) waren vroom en konigsgezind. Het was in de tijd dat Isabella II regeerde, een geleidelijk reactionair geworden, maar in haar particuliere leven "overspelige" vorstin. Ze werd in 1868 gedwongen af te treden, toen een economische crisis woedde en de kleine burgerij, benevens de bescheiden boeren, een aanval ondernamen op het feodalisme van adel en geestelijkheid. De verwarring, die toen ontstond, is nauwelijks te beschrijven: een militair interregnum; een nieuwe koning; een republiek (in 1873); het bijna uiteenvallen van Spanje, mede door de burgeroorlog die was ontketend door de reactionaire carlisten; en - in 1874-

maal stiekem in de wc's te roken, net als kinderen in een gewone school, en ik vind dat het tegen het idee van Summerhill is.- Hij kreeg veel gejuich en de regel werd ingetrokken.

Een andere keer klaagde ik over het overtreden van de tijd van slapengaan, met als gevolg lawaai-overlast en rondlummelende slaapkoppen de volgende morgen. Ik stelde voor een boete zo groot als het zakgeld voor elke overtreding. Maar een veertienjarige jongen stelde voor: een dubbeltje per uur beloning voor iedereen die te laat gaat slpen. Ik kreeg een paar stemmen, maar hij kreeg de meerderheid."

Een ander verrassend besluit in de Algemene Vergadering betrof de jongen die altijd op andermans fiets reed. Hij werd aangeklaagd voor "overtreding van de regels van de persoonlijke eigendom" door voortdurend de fietsen van anderen te pikken. De uitspraak was: schuldig! De straf: "Aan iedereen wordt een bijdrage gevraagd om een fiets voor hem te kunnen kopen." Iedereen gaf wat!

Stelen is overigens, volgens Neill een heel gewone zaak. Hij stelt ons volwassenen lelijk aan de kaak in zijn beschrijvingen van hoe oneerlijk wij eigenlijk allemaal zijn. Hij zegt: "De meeste volwassenen zijn min of meer oneerlijk. Er zijn maar weinig mensen die niet iets door de douane proberen te smokkelen, nog minder die niet proberen de inkomstenbelasting te belazeren. Maar bijna iedereen is overstuur als z'n kind een



kwartje heeft gepikt." Neill wijst dan op het onderscheid dat volwassenen maken tussen stelen van de staat of een groot bedrijf, en stelen van iemand die je kent, en hij zegt dat het kind dit onderscheid niet maakt maar gewoon pikt als iets hem interresseert en de gelegenheid is ervoor. Daartegenover stelt Neill echter duidelijk het neurotiese stelen als een resultaat van liefdeloze gezinsverhoudingen. Neuroties stelen, zegt hij, is een duidelijk teken van gebrek aan liefde. Aan zulke kinderen gaf Neill konsekwent een beloning, elke keer als ze wat gepikt hadden. De verstand-reaksie van zo'n kind was dan: -die is gek!- maar de gevoels-reaksie was heel anders. En na verloop van tijd hield het stelen op. Het gebeurde ook een keer dat er twee meisjes bij

herstel van de oude dynastie onder de zoon van Isabella, de nog jonge Alfonso XII. Dit was een rechtstreekse Restauratie van het oude regiem. Verboden werden (tot de tijdelijke "liberalisering" van 1881) de partijen en vakbonden, die sinds 1868 waren gevormd, en die grotendeels de ideologie verbreidden van Bakoenin. Doordat een aanzienlijk deel van de vrijzinnige intelligentsia weigerde, de eed van trouw af te leggen jegens koning en grondwet, ontstond in 1876 de baanbrekende geestelijke beweging van het Vrije-Onderwijs-Instituut dat buiten staat en kerk om modern onderwijs wilde organiseren.

Francisco Ferrer nu werd bediende bij de republikeinse eigenaar van een textielzaak, die hem veel leerde. Later werd hij beambte van de Spoorwegen, huwde, trad toe tot een loge van vrijmetselaars, in Spanje uitermate anticlericaal. Hoewel de eerste dochter nog de naam Trinidad (Drievuldigheid) ontving, kregen de volgende kinderen symbolische namen: Paz (Vrede) Luz (Licht) Sol (Zon) en een zoon werd genoemd naar een gefusilleerde opstandeling. Toch bleef Ferrer nog binnen de sfeer van de radicale, burgerlijke vrijzinnigheid. Maar betrokken bij een mislukte poging om de republiek weer te proclameren moest hij in 1885 uitwijken naar Frankrijk, waar hij Spaanse lessen ging geven. De dochter van een Parijse architect, Ernestine Meunier, die zich hevig betrokken voelde bij hetgeen in Spanje gebeurde, stelde een aanzienlijke som gelds ter beschikking voor de oprichting van scholen met een vrijheidlievend, rationalistisch en humanistisch karakter. Voortbouwend op de tradities van het Vrije-Onderwijs-Instituut, maar nu door socialistische idealen geradicaliseerd, ontwierp Ferrer het plan tot oprichting van "moderne scholen", Hij moest aldus in de geestelijke sfeer van het vrijheidlievende socialisme of sociaal-anarchisme binnentreden. Teruggekeerd in Barcelona in 1901 (het jaar van de dood van Ernestine Meunier, die hem een groot bedrag naliet) besloot hij "de revolutie door opvoeding" te bevorderen. Niet alleen door tijdschriften, maar ook door voordrachten en.... door de stichting van scholen, waarin staat en kerk werden uitgedaagd. In de tijd van vijf jaar had hij de organisatie gevormd, die vijftig "moderne scholen" op de been hield, benevens een kweekschool.

Maar in dat jaar 1906 kwam de eerste grote slag: Ferrer werd gearresteerd (hij bleef dertien maanden gevangen) en de scholen werden gesloten. Een kantoorbediende van de uitgeverij der stichting had een aanslag gepleegd op koning Alfonso XIII, en katholieke kranten schreven dat dit het resultaat was van de onkerkelijke en vrije, socialistische opvoeding, die Ferrer voorstond. Mede door een internationale actie (met steun van beroemde mannen als Anatole France en Ernst Haeckel) kwam Ferrer in 1907 vrij; hij mocht zijn scho-



december 1969: de anarchist Pinelli 'valt' uit het raam van commissaris Calabresi

len heropenen. Die vrijheid duurde kort. De langdurige koloniale oorlog in Marokko, tegen de Rifkabielen, leidde tot bloedige Spaanse nederlagen. In 1909 werd daarom in Catalonië de reserve der dienstplichtigen opgeroepen, voornamelijk arbeiders, omdat de welgestelden zich hadden losgekocht. Een verbeten opstand van het Catalaanse proletariaat werd barbaars neergeslagen: deze "tragische week" (Semana Trágica) leidde tot masse-arrestaties onder linkse politici, onderwijzers, leraren, kunstenaars. Francisco Ferrer werd in staat van beschuldiging gesteld als "ophitser tot rebellie". Men vervalste documenten, produceerde zogenaamde "bewijzen" (niet van hem afkomstige oproepingen tot muiterij) en wegens opruiïng werd hij door een militaire rechtbank ter dood veroordeeld.
Door de internationale verbreiding van de idealen van Ferrer had deze een grote reputatie verkregen. Onstuimig was dan ook de storm van protesten en demonstraties te zijnen gunste in de ganse wereld. Ferrer, een medewerker van het blad "De algemene staking" (soms noodgedwongen onder een schuilnaam) had nooit verborgen dat zijn ideaal lag in een vrijheidlievende socialistische maatschappij. Hij had herhaaldelijk de naam "anarchist", "akraat", "libertair" gebruikt om uitdrukking te geven aan het voor hem hoogst bereikbare doel der opvoeding: de heerschappij der redelijkheid. Hij was echter het symbool geworden van alle verzet tegen militarisme, kolonialisme, clericalisme, feodalisme, en vandaar de massale manifestaties voor herziening van het vonnis en vrijlating van Ferrer.
Dit alles baatte niet. Op 13 oktober 1909 werd hij in de vesting Montjuich bij Barcelona gefusilleerd. Hij wilde niet geblinddoekt worden.

DE HERVORMING VAN DE SCHOOL

FRANCISCO FERRER

(uit: Oorsprong en idealen van de Moderne School; vert. uit het Engels door A.M-G.)



Voor wie de opvoeding van kinderen wil veranderen zijn er twee mogelijkheden. Je kunt het kind bestuderen, dan wetenschappelijk vaststellen dat het huidige onderwijsmodel gebrekkig is, en proberen de school te veranderen. Je kunt ook nieuwe scholen oprichten, en daar rechtstreeks de idealen in toepassing brengen van diegenen die afkerig zijn van de fatsoensnormen, de wreedheid, de handigheidjes en de leugens die in de basis van de moderne samenleving zijn ingedrongen.
De eerste metode heeft grote voordelen, en is in overeenstemming met de gedachten over de evolutie, die mannen van de wetenschap als de enige doelmatige weg naar het einddoel beschouwen. Zij hebben in teorie gelijk, dat geven we volmondig toe. De vooruitgang in natuurbeschouwing en psychologie zal tot belangrijke veranderingen in de opvoedkundige metoden leiden; onderwijzers die nu be-

ter in staat zijn het kind te begrijpen zullen hun onderwijs meer in overeenstemming met de wetten der natuur kunnen brengen. Ik geef ook toe dat deze ontwikkeling in de richting van een grotere vrijheid zal leiden, want naar mijn overtuiging is geweld het gevolg van domheid, en kan een opvoeder die zijn naam waardig is met spontaniteit alles bereiken; hij kent de behoeften van het kind en kan zijn ontwikkeling bevorderen door het de grootst mogelijke bevrediging te geven.

Toch geloof ik niet dat zij die werken aan de wedergeboorte van de mensheid in werkelijkheid veel van de hervormers te verwachten hebben. Heersers hebben er altijd voor gezorgd de opvoeding van het volk onder kontrole te hebben; zij weten maar al te goed dat hun macht gebaseerd is op de school, en houden daarom vast aan hun alleenheerschappij over het onderwijs. De tijd is voorbij waarin heersers de verspreiding van kennis konden tegengaan en de ontwikkeling van de massa's konden beperken. Dat was vroeger mogelijk omdat het ekonomiese leven samenging met algemene onwetendheid, een onwetendheid die despotisme in de hand werkte. Maar de toestanden zijn veranderd. De vooruitgang van de wetenschap met zijn vele ontdekkingen hebben arbeids- en produksieomstandigheden ingrijpend gewijzigd. Het is niet langer mogelijk voor een volk om onwetend te blijven; scholing is noodzaak voor een natie die zichzelf wil handhaven en het tegen ekonomiese strukturen wil opnemen. Dit inziende hebben de heersers een vollediger organisatie van de schoolnagestreefd, niet omdat zij met ontwikkeling een betere samenleving teweeg willen brengen, maar omdat er behoefte is aan arbeiders met meer vakkennis om de industrie in stand te houden en de fabriekssteden te verrijken. Zelfs de meest achterlijke heersers hebben deze les geleerd; ze begrijpen dat de vroegere gedragslijn nadelig voor het ekonomiese leven was, en dat de volksopvoeding aan de nieuwe omstandigheden moest worden aangepast.

Het zou een ernstige fout zijn, te menen dat de heersende klassen het gevaar niet hebben gezien dat schuilt in de intellektuele ontwikkeling van het volk en niet hebben begrepen dat ook andere metoden dienden te worden toegepast. Nee, er zijn andere metoden toegepast die aansloten bij de gewijzigde levensomstandigheden; men heeft gepoogd vat te krijgen op de ideeen die in ontwikkeling waren. Men poogde het geloof waarop de vroegere maatschappelijke ordening was gebaseerd te handhaven en aan de uitslagen van wetenschappelijk onderzoek en de daarmee gepaard gaande ideeen een vorm te geven die ongevaarlijk was voor de gevestigde instellingen. Daarom heeft men toezicht op de scholen ingesteld. In elk land hebben de regerende klassen de leiding van de scholen onttrokken aan de

kerk aan wie zij deze altijd hadden overgelaten, overtuigd als ze konden zijn van een opvoeding in een geest van gehoorzaamheid, en hebben deze zelf in handen genomen.
Het gevaar bestaat uit de stimulerende werking die het nieuwe levensaanzicht op de menselijke geest heeft, en uit de mogelijke opkomst van emancipatiegedachten in de harten van het volk. Het zou dwaas zijn tegen de in ontwikkeling zijnde krachten te strijden; dit zou deze krachten alleen maar doen ontvlammen en hen ertoe brengen nieuwe en meer effektieve metoden toe te passen dan de oude regeringsvormen. Er was dan ook geen buitengewoon genie nodig om de oplossing te ontdekken.
De ontwikkeling van de feiten zelf gaf de weg aan waarlangs de machthebbers de op handen zijnde moeilijkheden tegemoet moesten gaan. Ze bouwden scholen, ze verruimden in belangrijke mate het gebied der ontwikkelingsmogelijkheden en, als daar soms al tegenwerking tegen was - naar gelang van de politieke verhoudingen- dan begrepen allen toch al te snel dat toegeven de beste politiek vormde en dat er nieuwe wegen dienden te worden gevonden om principes en belangen te verdedigen. Toen kwamen de harde gevechten om de kontrole over de scholen, een strijd die in elk ontwikkeld land nog steeds voortgaat: soms overwint de republikeinse middenklasse, soms de kerk. Allen zien het belang van de kwestie en schuwen geen enkel offer om maar de overwinning te behalen. "De school", is de roep die uit alle kelen opklinkt en we moeten wel het algemeen belang herkennen waarmee deze ijver is gemoeid. Iedereen probeert zichzelf en zijn positie te verbeteren door scholing. Kon men vroeger zeggen: "Dezen willen u onwetend houden om u beter uit te kunnen buiten; wij willen u ontwikkeld zien en vrij", dat is nu niet goed meer mogelijk. Scholen van allerlei soort rijzen als paddestoelen uit de grond.
Met betrekking tot deze algemene gedachtenverandering bij de regerende klassen over de onderwijsbehoefte kan ik een aantal redenen aanvoeren voor wantrouwen in de bedoelingen en in de doelmatigheid van de hervormingen die sommige schrijvers voorstellen. Gewoonlijk hechten deze hervormers maar weinig waarde aan de sociale betekenis die onderwijs heeft; het zijn mannen die de wetenschappelijke waarheid warm aanhangen, maar alles uit hun gedachten bannen wat niet met het onderwerp van hun studie te maken heeft. Ze doen geduldige pogingen het kind te begrijpen en te onderzoeken -men bedenke dat hun wetenschap nog jong is-- en wat de beste manieren zijn om zijn intellektuele ontwikkeling te bevorderen.
Deze beroepsmatige onverschilligheid is naar mijn mening bijzonder schadelijk voor de

zaak die zij willen dienen. Allerminst geloof ik dat zij ongevoelig zijn voor de sociale realiteiten en ik weet dat zij menen dat het algemeen belang in belangrijke mate bevorderd zal worden door hun arbeid. "Door de geheimen van het menselijk leven te onderzoeken", denken zij, "en de normale processen van z'n geestelijke en lichamelijke ontwikkeling uiteen te rafelen, zullen wij opvoeding en onderwijs leiden in een richting die gunstig is voor het vrijkomen van energie. We hebben niet rechtstreeks met schoolhervorming te maken, en kunnen eigenlijk ook niet nauwkeurig aangeven in welke richting die gaan moet. We gaan rustig onze gang, wetend dat de natuurlijke loop der dingen wil dat het resultaat van onze onderzoekingen schoolhervorming zal zijn. Als u ons vraagt naar onze hoop, dan kunnen we zeggen dat wij net als u een revolutie verwachten in die zin dat het kind en de mensheid onder de leiding van de wetenschap zullen worden geplaatst. Maar ook dan menen wij dat ons werk de snelste en zekerste manier is om dit doel te bereiken."
Deze redenering klinkt logies. Niemand kan hem ontkennen, en toch schuilt er een hoeveelheid bedrog in, die we duidelijk moeten maken. Als het zo was dat de heersende klassen dezelfde ideeen hadden als de hervormers, als zij werkelijk gedreven werden door het verlangen naar een voortdurende maatschappijverandering, zolang totdat de armoede tenslotte verdwenen is, in dat geval zou de kracht van de wetenschap voldoende zijn voor de verbetering van het lot van de mensheid.
Maar we zien juist dat diegenen die macht nastreven als enig doel hebben hun eigen belangen te verdedigen, hun eigen voordeel te behalen en hun persoonlijke verlangens te bevredigen. We geloven al geruime tijd niet meer in de mooie woorden waarmee zij hun ambities pogen te verbloemen. Zeker zijn er enkelen bij wie een bepaalde mate van eerlijkheid is te vinden, en die geloven dat zij gedreven worden door een verlangen naar het goede van hun medemensen. Maar zulke lieden worden zeldzamer en zeldzamer, terwijl de moderne gedachtenwereld ernstig gaat twijfelen aan de werkelijke bedoelingen van hen die ons regeren.

Want zo goed als heersers erin slaagden zich aan te passen aan de gewijzigde situatie en ervoor zorgden dat onderwijs geen bedreiging kon vormen, gelukte het hun ook de school zodanig te organiseren volgens de nieuwe wetenschappelijke ideeen dat de macht van de heersers daardoor toch niet werd aangetast. Dit zijn gedachten die men maar node aanvaardt, en wij moeten scherp uitzien naar suksesvolle metoden, en de organisatie van de zaken beschouwen, om ons niet op woorden te laten vangen. Hoeveel werd, en wordt, er niet verwacht van opvoe-

ding en onderwijs! De meeste progressieven verwachten er alles van en tot voor enkele jaren begrepen velen niet dat onderaijs-alléén slechts tot illusies leidt. Veel van de schoolse kennis is nutteloos; de hoop van de hervormers is vals geweest omdat de organisatie van het schoolsisteem, inplaats van een ideaal te dienen in de handen van de heersers juist een van de krachtigste instrumenten van dienstbaarheid is geworden. De onderwijzers dragen bewust of onbewust de wil van de heersers uit, ze zijn opgeleid in de principes van de heersende klasse. Van hun kinderjaren af zijn ze nog drastieser dan anderen onder de autoritaire discipline doorgegaan.
Slechts enkelen zijn aan deze despotiese heerschappij ontsnapt; in het algemeen zijn zij er machteloos tegen, omdat het schoolsisteem hen zo onderdrukt dat er maar één mogelijkheid is: gehoorzamen.
Het is niet nodig die organisatie te beschrijven, een woord karakteriseert hem voldoende: Geweld. De school overheerst de kinderen, lichamelijk, moreel en intellektueel om de ontwikkeling van hun vermogens in de gewenste richting te dwingen, en onthoudt ze het kontakt met de natuur om vrijer spel te hebben. Dit verklaart het falen: het gretige verlangen van de heersers om het onderwijssisteem te beheersen vormt het bankroet van de hervormersidealen. Opvoeding betekent in de praktijk overheersen of temmen. Ik wil niet zover gaan om te zeggen dat het sisteem is opgezet om deze resultaten teweeg te brengen; dan zou het geniaal zijn! Maar de dingen zijn wel zo gegaan alsof het onderwijsschema verliep volgens een groot vooropgezet plan: het kon nauwelijks beter (of liever slechter, vert.). Om het te bereiken zijn de onderwijzers uitsluitend uitgegaan van de principes discipline en autoriteit die organisatoren altijd zo aanspreken.
Zulke mensen hebben maar één duidelijk idee, één verlangen — kinderen moeten leren te gehoorzamen, te geloven en te denken volgens de heersende dogma's. Als dit het doel van opvoeding was, konden we geen betere opvoeding hebben dan de huidige. Er is geen sprake van het bevorderen van de spontane ontwikkeling van de kinderlijke mogelijkheden of van aanmoediging om vrijelijk de bevrediging te zoeken van lichamelijke, geestelijke of morele behoeften. Er worden alleen klaargemaakte ideeen opgelegd, er wordt verhinderd dat ooit anders zal worden gedacht dan voor het handhaven van de bestaande instellingen nodig is er worden, kortom, volkomen aan het sociale sisteem aangepaste individuen gekweekt.
Men behoeft niet te verwachten dat dit soort onderwijs enige invloed zal hebben op de vooruitgang van de mensheid. Ik herhaal dat het alleen maar een overheersingsinstrument is

in de handen van de machthebbers, die nooit aan de verheffing van het individu hebben gedacht, en het is volkomen zinloos om van de huidige scholen iets goeds te verwachten. Zoals ze tot nu toe hebben gewerkt, zo zullen ze het ook in de toekomst doen. Er is hoegenaamd geen reden waarom er een ander sisteem zou worden toegepast dan tot nu toe; de heersers hebben de opvoeding gebruikt voor hun eigen doeleinden en zullen elke verbetering op dezelfde manier benutten. Zolang ze de schoolse geest en de autoritaire discipline handhaven, zal elke verandering in hun voordeel uitvallen. En daar zullen ze voortdurend op bedacht zijn en er voor zorgen dat hun belangen veilig zijn.

Ik zou de aandacht van mijn lezers speciaal willen vestigen op dit punt: de gehele waarde van opvoeding bestaat uit de eerbied voor de lichamelijke, intellektuele en morele mogelijkheden van het kind. Net als bij de wetenschap ligt het enige bewijs in de feiten; opvoeding is deze naam niet waard als hij niet ontdaan is van alle dogma's, niet aan het kind zelf overlaat zijn krachten te richten en niet ermee tevreden is het in zijn uitingen daarvan te ondersteunen.

Maar niets is gemakkelijker dan deze betekenis van onderwijs te verdraaien, niets moeilijker dan er respekt voor te hebben. Steeds legt de onderwijzer zijn wil op, dwingt en gebruikt geweld; de echte opvoeder is de man of de vrouw die niet zijn eigen denkbeelden of eisen aan het kind oplegt, maar die een beroep doet op de eigen kracht van het kind.

Hiervanuit kunnen we begrijpen hoe gemakkelijk er met opvoeding wordt omgesprongen en hoe eenvoudig het is om het individu te domineren. De best denkbare metoden worden op deze wijze evenveel nieuwe en doeltreffende vormen van despotisme. Ons ideaal daartegenover is dat van de wetenschap; daar beroepen wij ons op wanneer wij de macht eisen om het kind te onderwijzen door zijn ontwikkeling aan te moedigen en zijn behoeften te bevredigen naar gelang zij zich voordoen.

Wij zijn ervan overtuigd dat het onderwijs van de toekomst geheel vrijwillig en spontaan zal zijn. We kunnen dit natuurlijk niet volledig verwezenlijken, maar de ontwikkeling van de metoden in de richting van een vollediger levensbegrip en het feit dat elke verbetering de onderdrukking van geweld meebrengt maakt het duidelijk dat we op stevige grond staan wanneer we ons naar de wetenschap richten voor de bevrijding van het kind.

Daarvoor hebben we behoefte aan mensen die steeds in ontwikkeling zijn; die in staat zijn zichzelf en hun omgeving voortdurend te vernieuwen; wier geestelijke onafhankelijkheid hun grootste macht is, die zij aan niemand afstaan; mensen die steeds op de uitkijk zijn naar het bete-

re, werkend aan de overwinning van nieuwe ideeen, die proberen vele levens te stouwen in het ene eigen leven. Onze maatschappij vreest zulke mensen, en we mogen dan ook niet verwachten dat hij een onderwijssisteem zal opzetten dat ze voortbrengt.
Welke taak hebben we dan? Welke politiek moeten we volgen om aan de hervorming van de school bij te dragen?
We zullen het werk van de vakmensen die het kind bestuderen op de voet moeten volgen, en een manier moeten pogen te vinden om hun denkbeelden in te bouwen in het onderwijs dat we op touw willen zetten en dat gericht moet zijn op de volledige emancipatie van het individu. Hoe doen we dat? Door hard aan het werk te gaan, door mee te werken aan de oprichting van nieuwe scholen waar, voor zover mogelijk, nu al die geest van vrijheid heerst die, naar we hopen, het gehele onderwijs van de toekomst zal kleuren.
Er zijn al bewijzen dat dit uitstekende resultaten heeft. We kunnen alles wat naar geweld zweemt in de huidige school vernietigen, alle kunstgrepen verhinderen waardoor kinderen vervreemd worden van het leven en de natuur, de intellektuele en morele discipline afschaffen met behulp waarvan men pasklare gedachten opdringt, alle bijgeloof tegengaan dat de wil verzwakt. Zonder angst voor schade kunnen we het kind in een goede, natuurlijke omgeving plaatsen, waar het kontakt kan hebben met de dingen waar het van houdt, en waar levendige indrukken de afmattende boekenstudie zullen vervangen. Als we alleen dit al tot stand kunnen brengen, zullen we veel hebben bijgedragen aan de emancipatie van het kind.
In een dergelijke omgeving kunnen we vrijelijk gebruik maken van de resultaten van de wetenschap en werken met verdienste. We zullen niet al onze wensen kunnen vervullen; we zullen uit onwetendheid zeker wel eens verkeerde middelen gebruiken. Maar we zullen het vertrouwen kunnen hebben dat, al bereiken we ons doel niet geheel, we meer hebben gedaan dan de scholen van vandaag. Ik geef meer om de ongeremde spontaniteit van een onwetend kind, dan om de woordenschat en de intellektuele deformatie van een dat het hedendaagse schoolsisteem heeft ondergaan.

Wat wij in Barcelona hebben geprobeerd, wordt elders door anderen ook ondernomen. Wij allen hebben gezien dat het werk mogelijk was. Laten we het dan ook doen. Laten we dat wat we weten toepassen, erbij leren en ook dat in toepassing brengen. Het is nu al mogelijk om een schema te ontwerpen voor een rationele opvoeding, en in scholen als die welke wij voorstaan kunnen de kinderen zich vrij volgens hun eigen verlangen ontwikkelen. Dit werk moeten we verbeteren en uitbreiden.

PSYCHOLOGIE ALS BLINDE VLEK

WALTER MICKE



Het uitgangspunt van dit artikel is de dringende noodzaak van een radikale vernieuwing van het onderwijs. Op grond van dit uitgangspunt is vernieuwing of verbetering van het onderwijs niet interessant of zelfs ongewenst wanneer dit niet is gebaseerd op oorspronkelijke ideeën over de plaats van het onderwijs in de maatschappij en de aard van kinderen (1).

Wanneer we een goed inzicht willen krijgen m.b.t. de vraag waarom de struktuur van het onderwijs is zoals hij is en welke krachten een radikale onderwijsvernieuwing in de weg staan, is een onderzoek

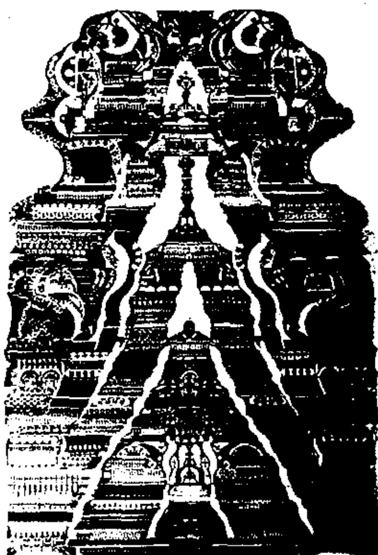
naar de ingewikkelde relatie tussen onderwijsvernieuwing en meer omvattende maatschappelijke veranderingen nodig. En allereerst is het dan misschien goed om te bedenken dat die relatie inderdaad erg ingewikkeld is. Een punt waaraan wat al te gemakkelijk wordt voorbijgegaan door sommige burgelijke onderwijsvormers, die er van uit schijnen te gaan dat we vanzelf een betere maatschappij krijgen wanneer er meer "beter" onderwezen, minder door onderwijs misvormde etc. mensen zullen zijn.
Aan de andere kant ligt de zaak voor bepaalde orthodoxe Marxisten, of "vulgair Marxisten moet men misschien zeggen, ook heel eenvoudig: Het onderwijs behoort tot de "bovenbouw" van de maatschappij en is dus zonder meer een afspiegeling en geheel afhankelijk van dat wat zich in de onderbouw afspeelt als het resultaat van het zich ontvouwen van objektieve historiese wetmatigheden eerder dan als het resultaat van bewust menselijk handelen in de kontekst van een historiese werkelijkheid en konkrete omstandigheden. I.v.m. het ingewikkelde karakter van de problematiek zullen in dit artikel slechts enkele globale lijnen kunnen worden getrokken. We willen in het bijzonder enige aandacht besteden aan de relaties tussen onderwijs en wetenschap.
Met de wetenschappelijke benadering van onderwijsprocessen heeft men zich vooral in de psychologie en de pedagogie beziggehouden. Ook sociologen begeven zich in toenemende mate op het gebied van het onderwijs. In de psychologie heeft vooral de ontwikkeling van de onderwijsresearch, in belangrijke mate gericht op de konstruktie van "objektieve studietoetsen", een grote vlucht genomen. Deze ontwikkeling hangt samen met bepaalde veranderingen in de maatschappelijke omstandigheden en wel in het bijzonder de toenemende konsentratie van het kapitaal.
Deze optimale inzet en noodzakelijke differentiatie en kontrole van arbeidskracht kan niet meer op grond van de spekulatieve beschouwingen van de geesteswetenschappelijk georiënteerde pedagogie plaatsvinden. De formele, door middel van initiatieriten verworven getuigschriften, die een garantie vormden voor status privileges, voldoen niet meer aan de eisen van een voor het "produktief maken van kapitaal" noodzakelijke vaardigheidsmeting en voorspelling van het prestatievermogen. De natuurwetenschappelijk georiënteerde werkwijze van de empiries-analytiese sociale wetenschap maakt niet alleen uitspraken over aktueel gedrag en aktuele sociale processen mogelijk, maar garandeert (bij gelijkblijvende omstandigheden) ook de voorspelbaarheid ervan. Wanneer mathematisering als ontwikkeling van ordeningsstrukturen van willekeurige objektgebieden een fundamentele voorwaarde voor het be-

schikbaar maken van voor beheersing vereiste kennis is, betekent positivistiese onderwijswetenschap juist het beheersbaar maken en kontroleerbaar maken van pedagogiese processen.
De beweerde onmogelijkheid van wetenschappelijke reflektie over doelen en middelen is daarbij voor een praktijk-georiënteerde wetenschap als de pedagogie bijzonder fnuikend omdat ze een konstitutioneel onderdeel van de opvoeding, namelijk de bestemming van het doel ervan, aan willekeurige diskussie overlaat. Op deze manier levert onderwijskunde zich blind aan de heersende maatschappelijke belangen over. Onder de voorwaarden van de klassenmaatschappij betekent dit dat positivistiese wetenschap zich funktioneel verhoudt tot de belangen van het kapitaal (2).
Door de aard van hun opleiding en discipline moeten beoefenaars van de huidige psychologie ook wel noodzakelijkerwijs blind zijn voor de aard van het wijdere maatschappelijke verband waarin ze hun werk verrichten. Doordat de psychologie als afzonderlijke wetenschap is georganiseerd, zijn de beoefenaars ervan noodzakelijkerwijs blind voor de manipulatieve manier waarop de psychologie wordt toegepast. Het organisatories afsplitsen van sociale wetenschap in ekonomie, politikologie, sociologie, psychologie, pedagogie etc. maakt tegelijk een kritiese doorlichting van de maatschappij als geheel bijzonder moeilijk zoniet onmogelijk. Slechts een radikale psychologie die niet een gespecialiseerd gebied van sociale wetenschap, maar een integrerende faktor van het zelf-bewustzijn in een revolutionair proces is (dat niet noodzakelijk met fysiek geweld gepaard hoeft te gaan) kan het manipulatieve karakter van de huidige psychologie krities in een sociale kontekst plaatsen (3). Het is dan ook zeker niet toevallig dat empiries analities georiënteerde psychologen de psychologie liefst los zouden willen koppelen van de sociale wetenschappen en geheel op natuurwetenschappelijke leest zouden willen schoeien.
Vanuit een radikaal perspektief bestaat psychologie als wetenschap eigenlijk niet, deze verschijnt hierin voornamelijk als ideologie. Een ideologie waarvan een van de belangrijkste funkties is om het persoonlijke van het politieke te scheiden en het zo mogelijk te maken politieke problemen als persoonlijke problemen te definiëren. Een van de belangrijkste uitgangspunten, die men in alle stromingen binnen de burgerlijke psychologie kan terugvinden, is de definitie van het individu als eenheid van onderzoek en eenheid van interpretatie (4).
Of het onderwerp van de psychologie nu wordt gedefinieerd als "het bewustzijn", als "denkprocessen", of als "gedrag", maakt niet uit. In al deze gevallen wordt het probleem in het afzonderlijke individu geplaatst. Niet alleen

wordt het individu als eenheid van onderzoek gedefinieerd, maar ook als eenheid van interpretatie in zoverre pogingen worden ondernomen om de "variabele" van de "omgeving" (waar ook de psycholoog deel van uitmaakt) te elimineren om zo de "zuivere" waarheid over het individu te weten te komen.
Vanuit een radikaal gezichtspunt is het sociale niet iets wat buiten het individu moet worden gezocht, maar is het individu een sociaal wezen.
Vanuit dit gezichtspunt kan psychologie worden gedefinieerd als de bestudering van de manier waarop dit speciale sociale individu verbonden is met zijn of haar situatie; meer specifiek als het onderzoek naar de manier waarop mensen de onderdrukking en de eksploitatie van de kapitalistiese maatschappij (en daar moet m.i. ook het staatskapitalisme van de sowjet-unie onder worden gerekend) ondergaan het onderzoek naar de inwerking van klasse-, ras-, geslachts- en leeftijdsverhoudingen op het niveau van het leven van iedere dag en naar de manier waarop mensen in deze situaties verandering kunnen brengen (5).
Is het bovenstaande nu niet in strijd met bepaalde anarchistiese stromingen waarin zeer sterk de vrijheid van het individu wordt benadrukt?
Hieronder willen wij bij een poging tot beantwoording van deze vraag de kritiek van Marx op een van de meest uitgesproken vertegenwoordigers van deze stroming, n.l. Max Stirner, als uitgangspunt nemen.

WETENSCHAPPELIJKE REVOLUTIES

Marx heeft geen gelegenheid voorbij laten gaan om enkele fundamentele anarchistiese uitgangspunten (het abstrakte begrip van het "zelf" en van menselijke vrijheid) aan te vallen welke het voor de konsistente anarchist onmogelijk maakten om principes van organisatie en gezag te aanvaarden. Doordat Stirner een overdreven scherpe grens tussen het "ik" en de buitenwereld trok en hij het begrip vrijheid verbindt aan het bezit van het individu is het niet moeilijk voor Marx om hier fundamentele kritiek op te leveren.
Niemand die met anderen samen werkt en daarbij afhankelijk is van een op grond van de inspanning van velen verkregen schat aan sociale kennis en materiaal kan iets als eksklusief het zijne opeisen.
Zelfs wanneer hij alleen werkt zal hij merken dat veel meer dan zijn eigen "zelfstandige" poging bijdraagt tot de produktie van de specifieke goederen die hij maakt en wel in het bijzonder te technieken, tradities, taal en wetenschap zonder welke hij niets kan doen: "Het "Ik" korrespondeert met niets reëels in de ervaring van de sociale omgang. Het is een zuiver begripsmatig produkt van twee wijsgerige kategorieen, het idealisme en het naief-vulgair materialisme.



In feite begint geen enkel individu zijn levensloop door zichzelf als een tegenover van zijn omgeving te zien. Een mens gaat zich eigenlijk pas laat als een op zichzelf staand iets beschouwen: het zelfbewustzijn is de laatste geestelijke verworvenheid. Daarom zijn tegenstellingen tussen de eisen van het Ik en de eisen van de omgeving c.q. anderen dan ook altijd specifiek bepaald door een aantal historiese en psychologiese faktoren". (6).
Wanneer het niet zinvol is om vrijheid op te vatten als vrijheid van het "ik" of van het individu (om te bezitten) en we vooralsnog wel het begrip "vrijheid" als belangrijk willen handhaven, welke inhoud moeten we er dan aan geven?

Hierboven is het mechanies zich voltrekken van historiese wetmatigheden tegenover het bewust menselijk handelen in een historiese kontekst geplaatst. We zullen nu het begrip "vrijheid" in het algemeen eerder met het laatste aspekt dan met het eerste in verband willen brengen. Dat een handeling waarvan degene, die hem uitvoert, niet weet op grond waarvan hij deze uitvoert, niet weet op grond waarvan hij deze uitvoert niet vrij kan zijn spreekt voor zich.
Maar hoe is het nu gesteld met handelingen waarvan men weet op grond waarvan men ze verricht? Dat brengt ons op de vraag welke de oorsprong en de betekenis van het denken zijn. Want zonder kennis van de werkzaamheid van het denken is een begrip van bewustzijn van iets, dus ook van bewustzijn van de redenen waarom men een bepaalde handeling verricht, niet mogelijk.

Wanneer we weten wat het denken in het algemeen inhoudt, zullen we ook kunnen inzien welke rol het denken m.b.t. het handelen speelt. Dit betekent de noodzaak van de ontwikkeling van een teorie van het denken, van een kennisteorie (7).
Een anarchistiese kennisteorie werd zover mij bekend voor het eerst ekspliciet geformuleerd door Paul Feyerabend, maar dit betekent niet dat men in eerdere kennisteo-

retiese studies geen aanzetten in de richting van een anarchistiese kennisteorie zou kunnen terugvinden (8).
Feyerabend heeft met zijn teorie vooral een alternatief willen leveren voor de teorie van Kuhn (Thomas Kuhn, "The structure of scientific revolutions", The University of Chicago Press, 1962,1970).
Een van de belangrijkste elementen in de teorie van Kuhn is het onderscheid tussen "normale wetenschap" en "revolutionaire wetenschappelijke ontwikkelingen" of "wetenschappelijke revoluties". De geschiedenis van de wetenschap kan volgens Kuhn worden gezien als een afwisseling van "normale perioden" en "wetenschappelijke revoluties."
In een periode van normale wetenschappelijke voortgang staan de regels volgens welke men te werk gaat bij het wetenschappelijk onderzoek in grote lijnen vast. Men werkt volgens een bepaald "paradigma", vanuit een bepaald perspektief zou je kunnen zeggen. In een periode van wetenschappelijke revolutie worden bestaande paradigma's van hun centrale plaats verdreven door nieuwe die dán weer bepalend worden voor de daarop volgende normale periode.
Een van de belangrijkste bezwaren tegen deze zienswijze is dat men hiermee niet kan verklaren hoe de overgang van een normale naar een revolutionaire periode plaats vindt. Een dergelijke overgang kan men eigenlijk alleen maar verklaren als een resultaat van de konfrontatie van het belangrijkste paradigma in een bepaalde periode met alternatieve teorieën. Ook Kuhn lijkt deze visie te delen. Hij stelt namelijk dat er voorafgaande aan een wetenschappelijke revolutie zich een veelheid van teorieën ontwikkelt. Deze veelheid ontstaat dus niet als gevolg van de revolutie, maar gaat er aan vooraf.
Feyerabend wijst er op dat deze veelheid van teorieën niet alleen maar een kenmerk is van de periode die onmiddellijk aan wetenschappelijke revoluties vooraf gaat, maar voortdurend aanwezig is. Revolutionaire perioden en normale perioden wisselen elkaar niet af, maar revolutionaire en normale elementen zijn altijd tegelijkertijd aanwezig. (Paul K.Feyerabend in: Consolations for the specialist, in: Lakatos, I. & A. Musgrave: Citicism and the growth of knowledge, Cambridge University Press, 1970, p.221).
In een volledig tot ontwikkeling gekomen wetenschap worden twee tradities, die veelal volkomen van elkaar zijn gescheiden, met elkaar verenigd n.l. de traditie van een pluralisties filosofies kritisisme en een meer praktiese (en minder menselijke) traditie welke de mogelijkheden van een bepaalde teorie of van een hoeveelheid materie onderzoekt zonder zich te laten afschrikken door moeilijkheden die zouden kunnen ontstaan en zonder aandacht

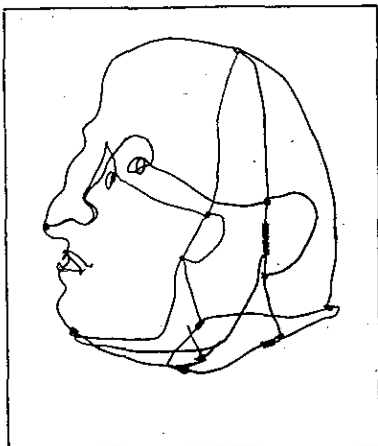
te schenken aan alternatieve denkwijzen of handel-wijzen. Volgens Feyerabend doen zich op het moment vooral de gevolgen gelden van een extreme ontwikkeling van "normale" wetenschap. Het huidige wetenschappelijke onderwijs komt neer op een rationalistiese simplifikatie van het wetenschapsproces door een simplifikatie van de deelnemers er aan. Men gaat hierbij als volgt te werk:
Eerst wordt er een gebied van onderzoek afgebakend. Vervolgens wordt dit gebied geïsoleerd uit zijn historiese samenhang en gaat een eigen innerlijke logika vertonen. Door een intensieve training in deze logika worden degenen die zich op dat gebied bezighouden gekonditioneerd zodat ze niet onbewust toch de zuiverheid (lees: de steriliteit) die reeds bereikt is zullen verstoren. Een belangrijk element van de training bestaat uit de inhibitie van intuïties die tot een vervaging van grenzen zouden kunnen leiden. Iemands religie of zijn metafysiese inzicht of zijn gevoel voor humor mogen geen enkel verband met zijn wetenschappelijke aktiviteit hebben. Zijn fantasie wordt aan banden gelegd en zelfs zijn eigen taalgebruik wordt hem ontvreemd.
Deze splitsing in verschillende gescheiden gebieden heeft rampzalige gevolgen. Niet alleen worden mensen beroofd van elementen die het leven waardevol maken en de moeite waard om het te leven, maar deze elementen zelf worden ook verarmd en ontledigd. Emoties worden grof en gedachteloos en het denken wordt kil en onmenselijk. De privé-sfeer van het bestaan heeft hierbij veel meer te lijden dan de openbare sfeer, dan dat gedeelte van de menselijke aktiviteit dat zich in het werk kan ontplooïen. Elk aspekt van beroepsaktiviteit heeft zijn waakhonden; de kleinste verandering of dreiging van verandering wordt aan onderzoek onderworpen en bekend gemaakt. Er worden waarschuwingen gegeven en de hele deprimerende machinerie zet zich in beweging om de status-quo te herstellen.
Maar er is niemand die de kwaliteit van onze emoties "bewaakt" of die toeziet op de bevordering van taalgebruik dat mensen nader tot elkaar brengt en dat er op is gericht om mensen op hun gemak te stellen, begrip te geven en misschien wat persoonlijke kritiek en bemoediging.
Omdat deze kwaliteiten geen vanzelfsprekend element van onze kultuur vormen wordt ook de behartiging hiervan tot een beroepsaktiviteit. Een vorm van wetenschappelijk onderwijs die neer komt op een dergelijke opsplitsing van bewustzijnsgebieden is niet gemekkelijk in overeenstemming met een humanitaire instelling te brengen.
De werking van een opleiding die gebaseerd is op het rationaliteits ideaal van de metodologen op de ontwikkeling van menselijke vermogens kan

worden vergeleken met de werking van klompen op de voeten van vrouwen in het oude China. Op grond van dit ideaal streeft men naar "zekere en onfeilbare principes en wetmatigheden" of anders naar normen op grond waarvan kan worden beslist wat juist is, of rationeel, of redelijk of "objektief" en wat "fout", of irrationeel. of "subjektief". Het afwijzen van dit ideaal als onwaardig voor vrije mensen betekent het afwijzen van vaste regels en normen en het vertrouwen stellen in een teorie van de dwaling.

KENNISTEORIE

Het verschil tussen wetenschapsteorie (of politieke of theologiese teorie) en wetenschappelijke (politieke, religieuze) praktijk wordt meestal geformuleerd als een verschil tussen "zekere en onfeilbare" (of in ieder geval heldere, systematiese en objektieve) regels en normen en "onze onfeilbare en onzekere vermogens die hier van afwijken en tot dwalingen leiden. Wetenschap zoals deze zou moeten zijn is in overeenstemming met de voorgeschreven regels. Wetenschap zoals we die in werkelijkheid in de geschiedenis aantreffen is een kombinatie van dit soort regels en dwalingen. Hieruit volgt dat een wetenschappelijk onderzoeker, die in een bepaalde historiese situatie werkt, moet leren dwalingen te herkennen en er mee te leven en altijd in de gaten te houden dat er een grote kans is dat hij zelf innieuwe dwalingen vervalt op elk moment van het onderzoek. Naast de "zekere en onfeilbare" regels die de "benadering van de waarheid" afbakenen heeft hij een teorie van de dwaling nodig.
Een dergelijke teorie, of een geheel van teorien. van de dwaling kunnen we een anarchistiese kennisteorie of wetenschapsteorie noemen. Een dergelijke teorie biedt ons volgens Feyerabend niet alleen een beter instrument voor het verbeteren van onze kennis of voor het begrijpen van de geschiedenis, maar is ook geschikter voor vrije mensen om mee te werken dan de strenge en "wetenschappelijke" alternatieven ervan. We hoeven volgens Feyerabend niet bang te zijn dat de verminderde aandacht voor wet en orde in de wetenschap en maatschappij, waartoe anarchistiese filosofie leidt, tot chaos zal leiden (En wat is chaos? Vertoont onze huidige maatschappij die op wet en orde gebaseerd is niet ook zeer chaotiese aspekten?). De struktuur van het menselijk zenuwstelsel is hier volgens hem garant voor.
Vanuit het door Feyerabend ontwikkelde gezichtspunt is de geschiedenis van de wetenschap net zo ingewikkeld en chaoties, vol dwaling en vol uitdaging als de ideeën die er deel van uitmaken en deze ideeën zullen op hun beurt weer net zo kompleks, chaoties, vol dwaling en vol uitdaging zijn

als de hoofden van diegenen die ze "uitvonden". Omgekeerd komt men met een klein beetje hersenspoeling een heel eind in het versimpelen, uniformeren versaaien en "objektief" en meer toegankelijk voor behandeling volgens "zekere en onfeilbare" regels maken van de wetenschapsgeschiedenis: een teorie van de dwaling is overbodig wanneer we te maken hebben met goed getrainde wetenschappelijke onderzoekers die op hun plaats worden gehouden door de innerlijke slavendrijver van het "wetenschappelijke geweten" en die men heeft overtuigd dat het goed en de moeite waard is om een beroepsintegriteit te ontwikkelen en hier voor goed aan vast te houden.
In het bovenstaande is het in wezen reaktionaire karakter van een in hechte beroepsgroepen of wetenschappelijke disciplines d.w.z. niet aan bewuste refleksie onderworpen geörganiseerde maatschappij naar voren gekomen. Benaderingen van wetenschapsteoretiese en/of maatschappijteoretiese aard, die deze opslitsing in beroepen of disciplines als uitgangspunt nemen en deze niet werkelijk overstijgen, zijn in wezen ongeschikt om bij te dragen tot de opheffing van de situatie van vervreemding die kenmerkend is voor grote delen van de huidige mensheid.
Het is m.i. niet toevallig dat Feyerabend de anarchistiese principes speciaal op het gebied van wetenschap en kennis van toepassing acht en



enige twijfel uitspreekt over de mogelijkheid van toepassing op andere gebieden: "Dit essay is geschreven vanuit de overtuiging dat het anarchisme, al is het misschien niet de meest aantrekkelijke politieke filosofie, stellig een uitstekend fundament vormt voor een kennisteorie en een wetenschapsfilosofie." (8)
En het is m.i. ook niet zonder betekenis dat het op het ogenblik sterk oplevende anarchisme vooral onder studenten veel belangstelling trekt en dat het onderwijs in het bijzonder altijd de aandacht van anarchisten heeft gehad: "Op dit punt hebben anarchistiese schrijvers altijd uitgeblonken en de betekenis van anarchistiese ideeën lijkt vandaag de dag volkomen vanzelfsprekend." (9)
Het begrip "vrijheid" heeft in het anarchisme altijd een grote rol gespeeld en we hebben

hierboven geprobeerd te laten zien dat na de opheffing van de valse tegenstelling tussen "ik" en "buitenwereld" vrijheid vooral als vrijheid van het denken moet worden opgevat en dat dit in verband met het sociale karakter van het denken meer als een toestand van de maatschappij dan als een toestand van het individu moet worden gezien.
Ik denk dat weinig anarchisten vrijheid op ekonomies gebied zullen nastreven (d.w.z. vrijheid van de ondernemers). De "modellen" die door anarchisten op het gebied van de organisatie van produktie en konsumptie zijn ontwikkeld worden eerder gekarakteriseerd door samenwerking, coöperatie, onderlinge dienstverlening, associatie, decentralisatie, en zelfbeheer.

In dit artikel is geprobeerd de noodzaak aan te tonen van de ontwikkeling van een anarchistiese kennisteorie en een daarop gebaseerde sociale (onderwijs-) wetenschap. Konkreet betekent dit in eerste instantie de strijd tegen de afhankelijheid van onderwijs en wetenschap en de uitwisseling van ideeën in het algemeen van de heersende ekonomiese belangen (direkt of indirekt via de staat).
De recente ontwikkelingen in Hoog-Catharijne, waarbij tot nu toe openbare gebieden aan beheersing door ekonomiese belangen worden onderworpen, maakt deze invloed van ekonomiese belangen op de uitwisseling van ideeën op treffende wijze zichtbaar.

Noten.

(1) Het is niet de bedoeling om in dit artikel een zeer gedetailleerde beschouwing over radikale vernieuwing van het onderwijs te geven. Meer hierover kan men o.m. vinden in: Ronald & Beatrice Gross, (eds) "Radical School Reform" (Pelican, 1969) en: Allen Graubard; "Free the children, Radical Reform and the Free School Movemnt (Vintage Books, New York, 1974.)
2) Zie: Christian Marzahn: "Kritische Pädagogik-Überlegungen zur gesellschaftlichen Funktion der Erziehungswissenschaftskritik und sozialistische Praxis, Konsequenzen aus der Studenten bewegung (Fischer september 1973.)
3) Zie: Phil Brown (ed.) "Radical Psychology p. XXI (Tavistock, 1973.)
4) Idem p.330
5) Idem p.370
6) Gesiteerd in Leonard I. Krimerman & Lewis Perry: "Patterns of Anarchy". (Anchor Books, 1966.)
7) Door een lezing van Arnold Cornelis over "anarchistiese kennisteorie" werd ik mij bewust van het bestaan van een anarchistiese kennisteorie in het algemeen en van de teorie van Feyerabend in het bijzonder.
8) Paul K. Feyerabend- against method. outline of an anarchistic theory of knowledge in M. Radner & S. Winokur (eds) - Minnesota Studies in the Philosophy of Science, deel IV (University of Minnesota Press 1970.)
9) Leonard J. Krimerman, op. cit. p. XIX.

IS HET JURIDIES ONDERWIJS REVOLUTIONAIR?

THOM HOLTERMAN



1) "Le cours d'une vie" van Louis Lecoin is volgens Enzensberger (De korte zomer van de anarchie) een autobiografie van een anarchistiese advokaat. Lecoin zegt in die biografie dat hij op Blanqui na het grootste aantal jaren in franse gevangenissen heeft doorgebracht wegens 'politieke' delikten (délits d'opinion). Lecoins laatste grote aktie was een hongerstaking om de franse regering er toe te bewegen enige honderden dienstweigeraars vrij te laten, die al jaren in de gevangenis verbleven. Het heeft niet veel gescheeld of Lecoin was er inderdaad aan onderdoorgegaan. De langgestraften kwamen echter door persoonlijk ingrijpen van de Gaulle vrij. Tevens werd er een (gebrekkige) dienstweigeringswet ingevoerd.

2) Als 'anarchist' is het gemakkelijk om te zeggen: de staat verdrukt, de wet is logen. Ongetwijfeld is dat zo. Lecoin is

een van de weinigen die daar de uiterste konsekwentie aan verbond. Maar die staat en die wet gingen niet aan hem voorbij. Ze deden zich als een harde realiteit aan zijn lijf voelen. Kan je als 'anarchist' staat en wet grofweg ontkennen, vooral de juristen doen dit tweetal voelen. Veel juristen worden daarvoor opgeleid. Wat zou de filosofie achter het juridies onderwijs zijn? Met deze hield zich onlangs het kongres van de Vereniging van Wijsbegeerte des Rechts bezig. In haar tijdschrift 'Rechtsphilosophie en Rechtstheorie' dat voor deze gelegenheid tot een kongresbundel was uitgegroeid, trachtte een aantal juristen iets over het onderwijs in de rechten te zeggen. Het zal geen betoog behoeven dat in die teksten niet de revolutie gepredikt werd.

3) Uit sommige pre-adviezen voor het kongres spreekt evenwel het vaarwel zeggen van de idee, dat 'het recht' eenduidig een situatie kan typeren. Recht wordt meer en meer erkend als een instrument. De marxistiese konsekwentie wordt door de meesten nog niet getrokken: recht als instrument van de heersende klasse. De anarchistiese konsekwentie blijft op een uitzondering na helemaal buiten het vizier: recht als instrument van toeëigening door geweld (van de staat of een individu). Dit -burgerlijke- element (de dwang) is terug te vinden in het als 'heersende klasse' door de partij vertegenwoordigd proletariaat, wanneer het het recht als zodanig gaat gebruiken. De partij geldt hier als plaatsvervanger van de overwonnen bourgeoisie.
De rechtsteoretikus Ter Heide, die de laatste tien jaar aanhoudend verkondigt dat een jurist niet zal kunnen beweren dat hij het beter weet dan de samenleving zelf, wordt dan ook noch door 'linkse', noch door 'rechtse' juristen gepruimd. Ter Heide leert (in Rotterdam als hoogleraar) dat de mens nooit een'werktuig'is, maar steeds een doel en wel een individueel zingevend subjekt, dat zelfstandig bron is van wensen, verlangens én belangen.

4) Het valt niet te ontkennen dat onder invloed van zulke denkbeelden de traditionele argumenten voor onderwijs in de rechten aan waarde inboeten. De 'klassieke' uitgangspunten zijn verouderd, vooral de ideologiese.
Maar volgens de rechtshistorikus Van den Brink (een van de preadviseurs) zijn 'de denkbeelden van de liberale burgerman uit de 19.e eeuw nauwelijks verlaten: onaantastbaar eigendom, kontraktvrijheid, gezin of familie als basisorganisatie.'
De rechtsfilosoof Broekman (Leuven; preadviseur) brengt dit samen door te zeggen dat reeds in de eerste uren van de juridiese opleiding de idee van de rechtszekerheid als machts-

probleem ontmaskerd dient te worden. Dit moet een existentieel worden, dat vervolgens in zijn tekstueel ingebed zijn in de kultuur dient te worden aangetoond. Niet verwonderlijk is dat de ideologies verzelfstandigde scheiding tussen theorie en praxis in het juridiese onderwijs overwonnen moet worden. Die overwinning zal niet gebracht worden door een eenmalige ingreep, maar moet steeds als een proces worden gezien. Dit lijkt me gelden voor elke onderwijs- en overdrachtsituatie.

5) Een van de preadviseurs , de privaatrechthoogleraar Van Dunné, lijkt mij geen raad te weten met bovengenoemde uitgangspunten, iets wat op duidelijke wijze uit zijn geschriften blijkt.
Van Dunné blijft teruggrijpen op een rechtsgeleerde uit de jaren '30 (Paul Scholten, die overigens zijn verdiensten heeft gehad) .Scholten gaat voor de rechtsvinding in laatste instantie terug naar het geweten (van de rechter). Dit geweten kan dwalen. Toetsteen voor het geweten is het christelijke geloof. De fundamenten voor het 'zedelijk a priori' liggen voor

Scholten inderdaad uiteindelijk in de religie, geeft Van Dunné toe. 'Maar voor de vaststelling of een beginsel in het recht (leeft), verwijst hij naar het oordeel van de betrokkenen en naar het rechtsbewustzijn', aldus Van Dunné. Bij hem blijkt dus teorie (fundament) en praxis(vaststelling) gescheiden. Met welk ideologies uitgangspunt kan korresponderen is in par.4 te vinden.

6) Hoe ver Van Dunné afstaat van de 'anarchistiese' opvattingen van Ter Heide spreekt uit diens recente ambtsaanvaardingsrede. Van Dunné die zich als dialektikus presenteert (maar dan wel met een heleboel slagen om de arm), zegt met instemming dat de nadruk van het juiste geloof verlegd is naar het juiste levensgedrag.
Van belang is te weten dat Ter Heide al jaar en dag een handelingsteorie voor de rechtswetenschap aanbeveelt. In die visie is de mens uitsluitend in zijn handele n te kennen (black boxteorie). Ter Heide is, zeer kort uitgedrukt, een 'ongelovige'. In een tijd van verwereldlijking is het geloof moeilijk te verkopen.Dit zal de reden zijn waarom Van Dunné als dialektikus/ filosoof van de koude grond,het aksent legt op de verschuiving van geloof naar gedrag. Hiermee doet hij zich kennen als iemand die mogelijk bereid isvanuit de handelingsteorie van Ter Heide te werken (wat hij n.m.m. in zeker opzicht met zijn 'normatieve uitleg' ook doet). Maar het woord'juiste' verraadt hem als 'gelovige'. Immers waaraan ontleent hij de norm voor het juiste gedrag? De norm ('fundamenten') gaat vooraf aan de'vaststelling' en die lag en ligt in het christendom. Daarom weet in die opvatting de jurist het beter dan de samenleving (autoritaire opvatting). Daarom weet in de opvatting van Ter Heide de jurist het niet beter dan de samenleving. Hij weet het óók, net als ieder ander (anti-autoritaire opvatting).

7) Dat het gesinjaleerde onderscheid tussen gelovige/ ongelovige stoelt op de tegenstelling christelijk/ niet-christelijk is duidelijk. De niet-christelijke marxist is net zo'n gelovige. Hij weet van het 'juiste'. Dat is hem geleerd, niet uit de bijbel, maar uit de geschriften van Marx ,Engels en Lenin.

8) Rechten studeren met het ongeloof als uitgangspunt is tegelijkertijd kennis nemen van het bestaande systeem, dat systeem veranderen en zelf veranderen in dit leer- en trainingsproces, zoals Van Gunsteren (preadviseur) beweert.
De juridiese opleiding vraagt , volgens Broekman, een oefening in gedecentraliseerd en niet dualisties ,denken. Teorie en praxis zullen daarom, óók in de juridiese opleiding, als een eenheid gezien moeten worden.



DE KOLLEKTIVISATIES IN SPANJE
In een bewonderenswaardig tempo brengen onze Berlijnse vrienden van het Karin Kramer Verlag (postfach 106, 1 Berlin 44) betaalbare libertaire literatuur op de markt. Ditmaal een dokument dat ieder die in de Spaanse sociale revolutie geïnteresseerd is, op prijs zal stellen. Het is een Duitse vertaling van het bekende "Collectivisations 1936-1939", dat al tijdens de burgeroorlog verscheen en in 1965 in een uitgebreidere Franse editie door de CNT werd uitgegeven. Het bevat bronnenmateriaal over de kollektivisaties in de industrie en op het platteland, verzameld en opgetekend door Augustin Souchy, vanaf de oprichting tot 1933 sekretaris van de anarcho-syndikalistiese internationale (IAA). Souchy maakte de Spaanse burgeroorlog van nabij mee en publiceerde daarover ook in zijn "Nacht über Spanien".
Die soziale Revolution in Spanien kost slechts 10 mark. Erich Gerlach schreef er een inleiding bij, waarin de positie en organisatoriese vorm van de CNT verduidelijkt worden.(HR)

DE VRIJE GEDACHTE OVER KANT EN OVER HET MILJEU
Begin van dit jaar heeft de afdeling Haarlem van de vrijdenkersvereniging De Vrije Gedachte herdacht dat 250 jaar geleden de filosoof Kant werd geboren. Deze herdenkingsrede van H.B. Schreiber is nu in druk verschenen onder de titel De betekenis van Immanuel Kant. Het is een lezenswaardige brochure waarin onder meer de invloed van Kant op Marx behandeld wordt. Te verkrijgen door storting van ƒ 1,50 op giro 431551 van Visman, IJmuiden.
Een andere rede- vorig jaar op het miljeukongres van DVG gehouden door Anton Constandse - is ook in druk verschenen (bij Pamflet). In kort bestek zet Constandse zijn visie uiteen op De vrije mens in een leefbare wereld. Prijs ƒ 2,15. Te verkrijgen via Pamflet, pb 17, Driebergen of DVG, pb 1087, Rotterdam.(HR)

ALWEER EEN BOEK OVER HET MARXISME
Er zijn hele generaties anarchisten geweest, die hun anarchisme slechts konden beleven door zich af te zetten tegen het marxisme en marxistiese denkbeelden. Het heeft me altijd een wat zwakke en negatieve beleving van een ideaal toegeschenen, dat zich waar moest maken door af te geven op diegenen die in de politieke arena suksesvoller leken dan wij: een grotere aanhang, duidelijke richtlijnen voor de toekomst.

Daartegenover konden de anarchisten alleen maar de zuiverheid van hun ideaal stellen, waarvan de waarde niet aantoonbaar was.
De Fransman Jean Barrué, een eind in de 70, behoort tot deze groep, die zich het laatst duidelijk manifesteerde in de nameidagen van 1968, toen immers groepen jongere kameraden opnieuwe een sintese tussen anrchisme en marxisme zochten in een poging een jarenlange inaktiviteit te overwinnen.
Daarom zou zijn boekje, nu in Nederlandse vertaling uitgebracht door Anarchistiese Uitgaven onder de titel Anarchisme nu, beter een andere titel hebben kunnen ontvangen. Marxisme toen en nu, zou evengoed, misschien zelfs beter gekund hebben, want een aantal hoofdstukken lang verklaart Barrué alle slechtigheden van het marxisme vroeger en nu, in de mening dat hij hiermee bewijst hoe goed en edel zijn ideaal is. Maar waar hij in de laatste hoofdstukken tot een waardering van het anarchisme op eigen merites wil komen, blijft hij jammerlijk steken in oppervlakkigheden.
Begrijp me goed: ik zie (en zag in 1968) niets in anarchomarxistiese sinteses. De geschiedenis sinds de eerste Internationale heeft ook mij geleerd dat beide groepen beter ieder huns weegs kunnen gaan, al moeten gemeenschappelijke aksies op nauwkeurig omschreven punten mogelijk zijn. Maar voor mij is het anarchisme te belangrijk en te waardevast om bewezen te worden met de kwalijke kanten



van het marxisme.
Dat komt misschien wel , omdat ik al jarenlang een walgelijkidealisties boekje wil schrijven over het anarchisme. Voor mij hoeft het boekje van Barrué dus niet, maar zonder twijfel zullen er lezers voor zijn. De prijs is ƒ 5,90 (inkl. verzendkosten) en kan besteld worden bij de AU, pb 1329, Amsterdam.(AMG)

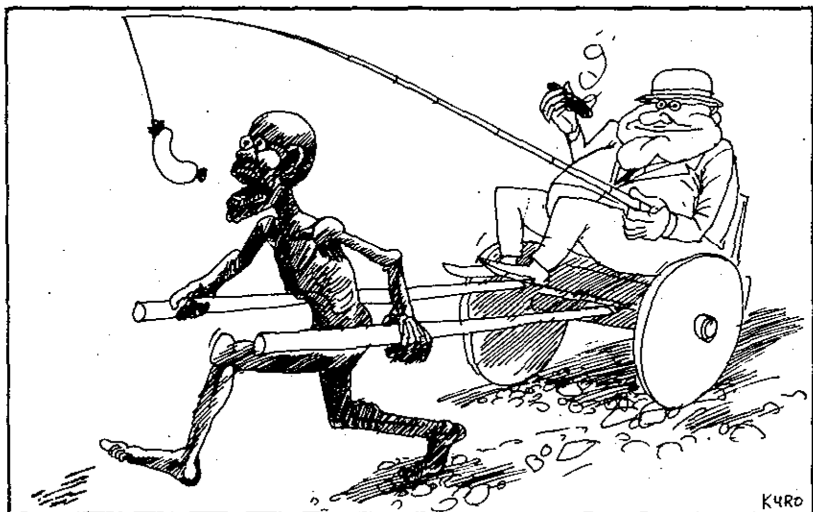
TWEE TIJDSCHRIFTEN OVER HET ANARCHISME

"Zelden",zo schrijft Anton Constandse in nr. 4/74 van het tijdschrift De Gids, " heeft de intelligentsia van de Atlantiese wereld zulk een belangstelling aan de dag gelegd voor het anarchisme als in de laatste tien jaar. Toch is er geen sprake van een herleving of uitbreiding van de strijdende anarchistiese bewegingen: de belangstelling voor de teorie is tamelijk akademies of een gevolg van de behoefte andere bestaande en aktievere stromingen te voorzien van nieuwe inspirerende drijfveren." Ook de fi-

losoof Wim van Dooren komt in nr.6/1972-73 van het tijdschrift Wijsgerig Perspectief tot een overeenkomstige konklusie. Diegenen die het anarchisme in de praktijk willen brengen worden nog altijd vervolgd (vgl. Valpreda in Italië), maar inmiddels "is de houding tegenover teoretici van het anarchisme wèl gewijzigd. Werden ze vroeger genegeerd of gebaggatelliseerd, zo langzamerhand worden ze meer serieus genomen, niet in het minst doordat ontdekt wordt, dat ze reeds vroeger zich met de problemen bezig hebben gehouden, die nu in onze maatschappij onoplosbaar zijn (Bakoenin en Kropotkin)." Beide aan het anarchisme gewijde tijdschriftafleveringen zijn te verkrijgen bij Meulenhof-Bruna, Beulingstraat 2, Amsterdam. De Gids, waarin verder onder meer Rudolf de Jong over de 'anarchist' Marx, kost ƒ 6,90. Wijsgerig Perspectief, waarin verder onder meer Simon Radius over anarchistiese opvoeding, kost ƒ 4,25. (HR)

EEN DUITS BOEK OVER FABRIEKS-SLAVERNIJ

Onder de naam Werkstätten opereren in diverse Westduitse steden werkgroepen voor arbeidersliteratuur. Een van de schrijvers die daarbij betrokken is, is Günter Walraff - bekend door zijn industriereportages, waarvan er een aantal onlangs in het Nederlands zijn vertaald en door Van Gennep (Nes, Amsterdam) als 't Gewone kapitalisme uitgebracht (prijs: ƒ 14,50). Walraff (momenteel gevangen in Griekenland wegens het uitdelen van pamfletten) heeft al dan niet onder eigen naam als ongeschoold arbeider in verscheidene fabrieken gewerkt, zijn ogen goed de kost gegeven en er met gebruik van mondelinge en schriftelijke informatie van mede-arbeiders verslagen over geschreven. Walraffs metode is niet opzienbarend. Sinds de dagen van de revolutie in Rusland zijn montage en kollage bekende technieken, die in de meeste gevallen een doeltreffend resultaat opleveren. Ook Walraff heeft er kundig gebruik van gemaakt en zijn bundel is dan ook een vlotlezend geheel, dat helaas door samensteller Gerrit Bussink nogal matig is vertaald (Woorden als contrahent en attesteren behoren ten minste niet tot mijn dagelijks taalgebruik).
Toch blijven de reportages in het sjabloonmatige steken: het hogere personeel (dwz mamagers, chefs, bazen en voorlieden) dekt de bedrijfsleiding, de fabrieksarbeiders zijn zuiver op de -revolutionaire- graad. Maar hoe valt dat te rijmen met de ook door Walraff beschreven pesterijen van buitenlanders door hun kollegaas en het door hoger personeel aan Walraff toegespeelde informatiemateriaal? Niet alle Westduitse arbeiders zijn natuurlijk een kopie van Archie Bunker, maar het kapitalisme is nog wel iets meer dan een beschrijving van de manieren waarop geslepen fa-



briekseigenaren hun slaven de geproduceerde meerwaarde af-troggelen.
Eigenlijk doorbreekt hij die beperking alleen in zijn reportage over de beruchte koffiefilterzakjesfabriek Melitta (lezers, van nu af aan géén Melitta meer gebruiken).
In dat verslag komt het kapitalisme als systeem dat gebaseerd is op onderdrukking een beetje uit de verf.
In het achterin de bundel opgenomen vraaggesprek met Walraff klinkt iets door van zijn ideologiese uitgangspunten, die nauw aansluiten bij de al enige jaren optredende golf van neo-arbeiderisme, die in allerlei vormen (het sterkst in organisaties als KEN en SP, maar ook in de Nijmeegse klub rond de SUN en TEU onder aanvoering van het warhoofd Vogelaar)Nederland heeft bereikt.
Het neo-marxisme van de Frankfurter Schule (Marcuse, Reich, Adorno, Habermass) die het hedendaagse kapitalisme probeerde te analyseren met andere middelen dan alleen Marx's Kapitaal, heeft duidelijk terrein verloren.
Desondanks is 't Gewone kapitalisme een boek dat iedereen moet lezen. Al is het maar om de andere kant van het Wirschaftswunder te leren kennen. (HR)

HET ANDERE GESCHIEDENISBOEK
In zijn artikel over de politieke funktie van het onderwijs verwijst Simon Radius naar een door Bernt Feis uitgevoerd onderzoek naar het huidige geschiedenisonderwijs in Nederland. Uitgangspunt daarbij is een tiental veelgebruikte leerboeken. Samenvattend komt Feis tot de konklusie dat deze boeken nauwelijks toekomen aan kennis van strukturen en processen, niet of nauwelijks aandacht

schenken aan de problemen van deze tijd(vooral in relatie tot de derde wereld) en het wereldbeeld van het westerse kapitalisme doorgaans vrij kritiekloos reproduceren.
Verheugend daarom is dat Sjaloom (De Vork, Odijk) een Nederlandse versie van een Zweeds geschiedenisboek heeft uitgegeven dat - ondanks het bezwaar dat ik ertegen heb - verdiend om op ruime schaal verspreid te worden. In Het Geschiedenisboek (prijs 15 gulden) wordt zes eeuwen historie op de enig juiste manier beschreven: een overzicht van het kapitalisme (feodaliteit via handelskapitalisme tot industrieel kapitalisme). De aanpak (stripvorm), het taalgebruik en de uitvoering komt niets dan lof toe. Alleen, naar mijn indruk is het voor de doorsnee 10 tot 14 jarigen niet te overzien.

En aangezien de Nijmeegse bewerkers de oorspronkelijke uitgave herschreven hebben omdat ze die te moeilijk vonden is dat alleen maar dubbel jammer.
Wie met dit boek gaat werken, zal zich dan ook goed moeten voorbereiden. Daarbij komt dat hoewel de semi-concentriese methode gevolgd wordt, toch nauwelijks een hoofdstuk overgeslagen kan worden.

Wie met de gebruikelijke leerboekjes moet werken of ze zich nog uit zijn schooljaren herinnert, zal dit boek een verademing vinden. Geen koningshuizen en ministers, maar de strijd tussen onderdrukkers en onderdrukten. Geen verhaaltje over die onbegrijpelijke diktator Hitler, maar een staatje van de beurskoersen in Wall Street om het verband tussen inperialisme, kapitalisme en fascisme te tonen.
Aan de andere kant wordt over de Sovjet-Unie gezegd: " ... maar de boeren en arbeiders mochten niet over zichzelf beslissen. In plaats daarvan groeide er een nieuwe klasse van partijbazen,ambtenaren en mensen die alles regelden. Maar zolang er klassen zijn, zal er ook klassenstrijd blijven."

Misschien kunnen de vertalers/bewerkers in een volgende druk konsekwent de concentriese methode toepassen, waarbij men van de direkte omgeving (Umwelt zeggen de Duitsers) van het kind uitgaat.
Een voorbeeld ter illustratie. Ieder kind heeft wel eens 'chinees' gegeten. Vanuit die invalshoek kan het koloniale verleden van Nederland - met onder meer de funktie van de Chinezen als kleinhandelaren- besproken worden. Een volgende stap is het Britse en Franse imperialisme. Tenslotte heet wat wij 'chinees eten' noemen, in Frankrijk 'vietnamees' en in Engeland 'indiaas'. (HR)



brieven



Van Wouter Noordewier ontvingen wij een brief waarin hij tracht een antwoord te geven op de vraag naar het waarom van de opleidingen voor geestelijk raadsman, sociaal werker etc. Ondermeer schrijft hij: " Zo'n opleiding heeft vooral ten doel de jeugd van de arbeidende klassen te verheffen, waarbij burgerlijke normen impliciet als ideaal gesteld worden. Dat die jongeren, bij het intakt laten van de huidige maatschappelijke verhoudingen, alleen maar gefrusteerd kunnen raken van aspiraties waaraan ze toch niet kunnen beantwoorden wordt niet afgevraagd. Vanzelfsprekend verdiept evenmin iemand zich in het feit dat de basis van vrijwilligheid, wat nog een zeker recht zou geven tot voorman, niet alleen bij de te bezoeken gevangenen ontbreekt. Dit soort nog nooit eerder in de geschiedenis gegeven cursussen in (goed) betaalde hulpverlening trekt mensen met een tekort aan, die onmogelijk op een eerlijke manier de zelfstandigheid van de Ander kunnen beogen omdat ze voor hun gevoel van verdienstelijkheid juist gebroken medemensen nodig hebben. De vele Evaluaties (en Evaluaties van Evaluaties!) draaien altijd netjes om de motivatie van de cursisten heen. Dat geevalueer zie ik als een vorm van onanie, van zich overschattende mensen, die straks hun bourgeois zendingsijver (ècht) mogen bevredigen op de (nu nog vèr weggehouden!) vormingsjeugd, jonge mensen, waarop ze zich met iets van honger op zullen gooien. Je moet ze nu al verlekkerd horen praten over de sexuele problemen van de jeugd. Je weet dan in ieder geval dat hun kinderen opgewassen moeten zijn tegen twee soorten ouders, één van nature conservatief, en één met progressieve theorieën, in dezelfde persoon verenigd. Wel zijn ze nu (dwz. er nog niet aan verdienend) te fatsoenlijk, om er ook maar over te denken, met de mensen die ze straks in hun burgerhemel gaan trekken, mensen uit "de lagere milieus", om te gaan. Zoals met alles, stichten deze goedwillende charlatans ook hier alleen maar onbedoeld kwaad mee. Alleen al door hun woordkeus zullen ze, als ze zich onder "het volk", zoals dat steeds heet, begeven, ongeweten beledigen.
Men wil zich niet kwellen met het zich met hart en ziel verdiepen in de problemen, dus

liever dan zulke dingen boos af te doen als "onfatsoenlijk", maakt men ze onschadelijk met superieure ironie. Waar het uiteindelijk gaat is de bevrediging van de weldoener, die er onder meer in bestaat zijn maatstaven op patienten en jeugd door te drukken. Natuurlijk is zelfs de "domste" client gevoelig genoeg om deze houding als onprettig te ervaren, vooral waar "fouten" zoals het klakkeloos uitproberen op iedereen van slechtverteerde theorieën (bv. het willen hanteren van "het Conflictmodel" op demente bejaarden, in plaats van ze gewoon, bijvoorbeeld met humor te benaderen), niet worden getemperd door een beetje hartelijkheid, maar nou is het de grote verdienste van de theorieën van Carl Rodgers dat je er werkelijk mee kunt leren je culturele waarden tenminste op een subtiele manier op de ander over te brengen. Een talent vergééf je nog dat hij zijn omgeving onrecht aandoet, door ongewild kleineren dat hij niet tot zijn recht te doen komen. Maar hoe zit het met mensen met maskers op van bonhommie, rust en zelfbeheersing, waarachter de agressie, met talentloze middelmaat die er alleen bij gebaat kan zijn als maatschappelijke ellende gaande wordt gehouden?"

Onder de titel "Buigen of barsten" stuurde Dick Gloudie uit Delft ons een protest tegen de vakbonden die van de werkende jeugd "eerbare minimumkonsumenten" maakt. Hij schrijft onder meer:

"Van de ingepaste belangengroeperingen heeft men voorlopig ook geen ene moer te verwachten zolang, met die verdomde vakbonden voorop, alleen maar geouwehoerd wordt over de materiële verlangens van hun achterban die relatief nog net zo veel uitgebuit wordt als 50 jaar geleden. Alleen produseren ze met meer of minder inspraak, nu een veelvoud aan onzinnige rotsooi en zijn haast zonder enig besef medeverantwoordelijk voor de uitbuiting van die andere twee miljard (mensen). Hoe moeten ze zich in hun vervreemde werksituatie ook nog in "godsnaam" solidair voelen met deze mensen zonder in dat geval, zich van hun hypokriete houding bewust te zijn.
Vanuit zo'n situatie kom je misschien tot de volgende konklusie dat haast geen enkele belangengroepering zijn eigen belang dient, laat staan die van jou. Netzomin als je als mens van belang bent binnen het produktieproces. Daarbuiten ben je alleen van belang als konsument. Het nuttig funktioneren binnen dit systeem is daarom indirekt tegen jezelf gericht. Dat is niets nieuws, maar het is vandaag aan de dag een misdadige leugen, om te verkondigen dat daarbinnen hervormingen mogelijk zijn.
De gevolgtrekking is dat jezelf moet beslissen (wat een weelde) of je zo min mogelijk verantwoordelijk wil zijn voor een verdere perfektionering van dit systeem, waarmee je namelijk jouw produktieketen kan verbreken."

mede delingen

*De As

Van de eerder verschenen nummers zijn alleen (3) Anarchisme Vandaag, (4) Vrouwenbevrijding, (6) Persoonsregistratie en (8) Anarchisme & Parlement nog in beperkte mate voorradig. Toezending uitsluitend na storting van f 2,75 op giro 2553850 van Stichting Pamflet, Driebergen. Duidelijk het gewenste nummer vermelden! De administratie is in voorkomende gevallen bereid niet meer verkrijgbare nummers geheel of gedeeltelijk te kopiëren, tegen kostprijs plus porto. Aanvragen postbus 17 Driebergen.

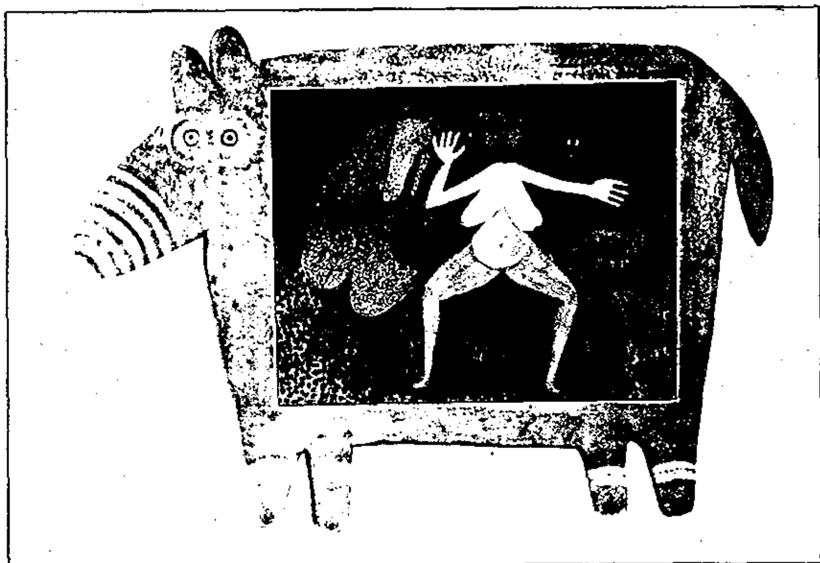
*Pamflet

Eind september komt bij de Stichting Pamflet een integrale herdruk uit van Anton Constandse's boek Grondslagen van het Anarchisme. Voor lezers van De As is -vanwege de latere verschijning van dit dubbelnummer- de intekening op dit standaardwerk voor anarchisten open tot 10 september. Het boek, 230 pag. in off-set, kost bij intekening slechts f 7,50 inkl. porto, mits dit bedrag voor 10 september is overgemaakt op giro 2553850 van Stichting Pamflet, Driebergen. In de winkel zal het boek f 12,50 gaan kosten. De oplage is beperkt, 1500-2000 exemplaren, dus wacht niet te lang!

De eerder aangekondigde herdruk van Anarchisten en Marxisten in de Spaanse Burgeroorlog gaat niet door, omdat de schrijver P.Eimers er niet meer voor voelt. Nog wel verkrijgbaar is de derde druk van de RAF-tekst Ontwerp Stadsguerilla (Baader/Meinhof). Prijs inkl. porto f 2. Pamflet heeft inmiddels tevens de hand kunnen leggen op een beperkte voorraad van het Belgiese Sabotage Handboek. Prijs inkl. porto f 5. Storting op giro 2553850 van Stichting Pamflet, Driebergen. Kopers die anoniem willen blijven doen er beter aan het handboek bij Athenaeum Nieuwscentrum (A'dam) La Poetre (Utrecht) of De Mol (Eindhoven) te kopen. Deze boekhandels hebben het in ieder geval steeds in voorraad.

*Internationale Korrespondentie

Om de prijs te drukken en de grote verscheidenheid aan artikelen beter te doen uitkomen is IK overgeschakeld op krantenformaat. Er zullen voortaan tenminste



6 nummers per jaar verschijnen. In nummer 37 onder meer een analyse van Portugal, chronologie Ethiopië/Eritrea en een artikel over nieuwe repressietechnieken van de staat. Los nummer f 2,50 en abonnement f 17,50 op giro 1858839 van Stichting Internationale Korrespondentie, Van 't Santstraat 32 Nijmegen.

*Bas Moreel

Een van de meest aktieve verspreiders van ook internationale anarchistiese lektuur heeft lijsten beschikbaar van bij hem bestelbare uitgaven. Bas Moreel, Nobelweg 108 Wageningen.

*Vrije Socialisten

Bij redaksie en administratie van De As komen geregeld vragen binnen over anarchistiese organisatie in Nederland. Landelijke koördinatie van anarchistiese aktiviteiten wordt nagestreefd door de Federatie van Vrije Socialisten. De federatie organiseert scholingen, in het kader waarvan ook medewerkers van De As lezingen geven. Het blad van de federatie heet Vrije Socialist. Kontaktadres: Postbus 71 Winschoten.

De relatie

tussen de groep rond De As en de FVS komt tot uitdrukking in de funksieverschillen tussen De As en Vrije Socialist. VS is meer op aktuele berichten georiënteerd en wil aansluiten bij basisaktiviteiten. De As is meer teoreties gericht en wil bijdragen tot ontwikkeling van het aktuele anarchisme



OP VOEDING ONDER WIJS MIS VORMING

prijs *f* 2,95